



Socrates

This project has been funded with support
from the European Commission.



Ministry of Science
Technology and Innovation

INFORME SOBRE:

UN MARCO DE CUALIFICACIONES* PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Grupo de Trabajo de Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones
Febrero 2005

* **NOTA** : Se ha optado por traducir la palabra **qualifications** del documento original por **cualificaciones** por responder a un concepto más amplio que el término **titulaciones** habitualmente utilizado. En el presente documento **cualificación** se define como: *“cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios de educación superior reconocido”*.

ÍNDICE

Resumen

Introducción

1. Contexto: cualificaciones de educación superior en Europa
 - 1.1 El Proceso de Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior y sistemas de cualificaciones
 - 1.2 Marcos de cualificaciones y los objetivos de la educación superior
 - 1.3 Marcos de cualificaciones a niveles nacional y europeo para distintas áreas de aprendizaje

- 2 Marcos nacionales de cualificaciones en educación superior
 - 2.1 Introducción
 - 2.2 Sistemas de educación superior y marcos nacionales de cualificaciones de educación superior
 - 2.3 Los objetivos de los marcos nacionales de cualificaciones de educación superior
 - 2.4 Elementos de los marcos nacionales
 - 2.4.1 *Resultados del aprendizaje, incluyendo competencias*
 - 2.4.2 *Niveles y cualificaciones típicas / genéricas*
 - 2.4.3 *Créditos y trabajo asignado al estudiante*
 - 2.4.4 *Perfil*
 - 2.5 Garantía de calidad y marcos nacionales de cualificaciones dentro de contextos nacionales
 - 2.6 El papel de los “stakeholders”¹ en los marcos nacionales
 - 2.7 Conclusiones: buenas prácticas para el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones

- 3 El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior
 - 3.1 Objetivos y naturaleza del marco de cualificaciones del EEES
 - 3.2 Ciclos y niveles
 - 3.3 Descriptores de resultados del aprendizaje incluyendo las competencias
 - 3.4 Créditos y trabajo asignado al estudiante
 - 3.5 Perfil
 - 3.6 Desarrollo posterior
 - 3.7 Conclusiones y recomendaciones

- 4 Relación entre marcos de cualificaciones de educación superior
 - 4.1 Introducción
 - 4.2 Criterios y procedimientos de verificación de la compatibilidad de marcos con el marco de cualificaciones del EEES
 - 4.3 Garantía de calidad y marcos nacionales de cualificaciones en el contexto del EEES

¹ “stakeholders”: Aquí se refiere a las distintas contrapartes o beneficiarios en el caso de la educación superior como sería, alumnos, empleadores, etc.

- 4.4 Marcos nacionales de cualificaciones e instrumentos para la transparencia y el reconocimiento
- 4.5 Conclusiones y recomendaciones
- 5 Marcos para áreas de educación superior y para otras áreas de educación
 - 5.1 Contexto: la perspectiva del aprendizaje continuo
 - 5.2 Iniciativas dentro de “Educación y Formación 2010” (La Estrategia de Lisboa)
 - 5.3 Iniciativas del Proceso de Copenhague
 - 5.4 Hacia un marco europeo de cualificaciones
 - 5.4 Conclusión
- 6 Conclusiones

APÉNDICES

Apéndice 1

Grupo de trabajo y expertos

Apéndice 2

Términos de referencia para el grupo de trabajo dedicado al marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior

Apéndice 3

Seminario de Bolonia sobre estructuras de cualificaciones de la educación superior en Europa

Apéndice 4

La validación de la adquisición de experiencia
La experiencia francesa : Presentación y evaluación

Apéndice 5

Algunos marcos nacionales de cualificaciones en Europa

Apéndice 6

Del 1er ciclo (ej.: Licenciados) al 2º ciclo (ej.: masters) y a los doctorados : las diferencias/ “cambios de escalón” entre los descriptores de Dublín respectivos.

Apéndice 7

La Conferencia de Bolonia sobre marcos de cualificaciones
Informe del Rapporteur General

Apéndice 8

El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior

Resumen ejecutivo

El presente informe trata de la creación de marcos de cualificaciones solicitada por los Ministros en el Comunicado de Berlín; aporta recomendaciones y propuestas para un **Marco Integrador de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**, y aconseja sobre cómo ha de llevarse a cabo la elaboración de marcos nacionales de cualificaciones de educación superior.

El informe incluye seis capítulos que tratan de lo siguiente:

1. El contexto: cualificaciones de educación superior en Europa
2. Marcos nacionales de cualificaciones en educación superior
3. El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior
4. Vínculos entre marcos de cualificaciones de educación superior
5. Marcos de educación superior y otras áreas educativas
6. Conclusiones

El **Capítulo uno** describe las líneas seguidas desde la Declaración de Bolonia de 1999, hasta el Comunicado de Berlín de 2003 para el desarrollo de la descripción de cualificaciones y marcos. Asimismo, demuestra el efecto de este desarrollo sobre las líneas de actuación del Proceso de Bolonia. Por último, apunta a las metas, prioridades y supuestos incluidos en la educación superior, que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de marcos de cualificaciones, a saber: preparación para el mercado laboral, preparación para la vida como ciudadanos activos de una sociedad democrática, desarrollo personal y desarrollo y mantenimiento de una base amplia de conocimientos avanzados.

El **Capítulo dos** examina la naturaleza, evolución y efectividad de los actuales marcos nacionales de cualificaciones que se ajustan a la educación superior de 'nuevo estilo'. Ofrece un amplio esquema de distintas experiencias, de las que pueden extraerse una serie de recomendaciones y ejemplos de buenas prácticas. Se ofrecen sugerencias de gran utilidad para facilitar el éxito en el diseño de marcos de cualificaciones, entre las que se incluyen las siguientes :

- el desarrollo y proceso de revisión para la obtención de marcos nacionales adecuados son más efectivos cuando en ellos participa la totalidad de "stakeholders" relevantes tanto dentro como fuera de la educación superior.
- un marco de cualificaciones de educación superior ha de concretar un conjunto de objetivos claros acordados a nivel nacional. Los marcos de cualificaciones de educación superior mejoran si en ellos se incluyen ciclos y/o niveles y si además se articulan con indicadores de resultados y/o descriptores de cualificaciones. Los marcos se

benefician asimismo si se los vincula con sistemas de acumulación y transferencia de créditos.

- los marcos de cualificaciones de educación superior deben aunar explícitamente estándares académicos, sistemas nacionales e institucionales de garantía de calidad y, por último, el conocimiento público del lugar y el nivel que corresponde a las cualificaciones nacionales. La confianza pública en los estándares académicos exige el conocimiento público de los logros representados por los distintos cualificaciones y títulos obtenidos en la educación superior.

El **Capítulo tres** explora las posibilidades de formular un marco para el EEES, para lo cual recomienda lo siguiente:

- el marco de cualificaciones del EEES debe ser un marco integrador con un alto nivel de generalidad, que conste de tres ciclos principales con la provisión adicional de un ciclo corto dentro de o vinculado a un primer ciclo.
- el marco debe incluir descriptores de ciclos en forma de descriptores genéricos de cualificaciones que puedan servir de puntos de referencia.
- se propone la adopción de los Descriptores de Dublín, desarrollados por la Iniciativa Conjunta de Calidad (Joint Quality Initiative), como descriptores de los ciclos inscritos en el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. Los descriptores enuncian de una manera genérica las expectativas típicas respecto a los logros y capacidades asociados a los títulos que representan el final de cada ciclo de Bolonia.
- la responsabilidad del mantenimiento y desarrollo del marco corresponde al Grupo de Seguimiento de Bolonia (Bologna Follow Up Group) y a cualquier otra estructura ejecutiva que los ministros establezcan en un futuro para el seguimiento del EEES.

El capítulo tres incluye además unas directrices para la horquilla de créditos ECTS que normalmente corresponde a la conclusión de cada ciclo:

- Cualificaciones de ciclo corto (integrados en o vinculados al primer ciclo): aproximadamente 120 créditos ECTS;
- Cualificaciones del primer ciclo: 180-240 créditos ECTS;
- Cualificaciones del segundo ciclo: 90-120 créditos ECTS, con un requisito mínimo de 60 créditos del nivel de 2º ciclo;
- Cualificaciones del tercer ciclo, a las que no necesariamente corresponden créditos.

El Capítulo cuatro trata de la necesidad de articular de un modo transparente los marcos nacionales de cualificaciones con el marco integrador europeo de cualificaciones. El proceso de articulación debe incluir la elaboración meticulosa del mapa de cualificaciones nacionales (sus niveles, resultados de aprendizaje y descriptores) identificando los descriptores de ciclo para el marco integrador europeo.

Se proponen los criterios siguientes para la verificación de que un marco nacional es compatible con el marco del EEES:

- Tanto el marco nacional de cualificaciones de educación superior como el organismo u organismos responsables de su desarrollo son designados por el ministerio nacional responsable de la educación superior.
- Existe una vinculación clara y demostrable entre las cualificaciones del marco nacional y los descriptores de titulación del ciclo correspondiente en el marco europeo.
- Tanto el marco nacional como sus cualificaciones se basan de modo demostrable en resultados del aprendizaje, y las cualificaciones están vinculadas a créditos ECTS.
- Los procedimientos de inclusión de cualificaciones en el marco nacional son transparentes.
- El sistema nacional de garantía de calidad para la educación superior se remite al marco nacional de cualificaciones de educación superior y es coherente con el Comunicado de Berlín y cualquier otro comunicado ministerial que se produzca en el proceso de Bolonia
- Tanto el marco nacional como cualquier alineamiento con el marco europeo están reflejados en todos los Suplementos Europeos al Título (Diploma Supplements).
- Las responsabilidades de las partes que actúan dentro del marco nacional están claramente definidas y son publicadas.

Se propone que cada país certifique la compatibilidad de su propio marco con el marco integrador siguiendo los procedimientos siguientes.

- El organismo / organismos nacionales competentes certificarán por sí mismos la compatibilidad del marco nacional con el europeo.
- El proceso de autocertificación incluirá el acuerdo establecido de los organismos para la garantía de la calidad del país en cuestión reconocido a través del proceso de Bolonia.
- El proceso de autocertificación contará con expertos a nivel internacional.
- Tanto la autocertificación como las evidencias que la sostengan deberán tratar por separado cada uno de los criterios y el resultado deberá hacerse público
- La red ENIC/NARIC mantendrá una lista pública de los estados que hayan terminado el proceso de autocertificación
- La conclusión del proceso de autocertificación quedará reflejada en los Suplementos Europeos a los Títulos (Diploma Supplements) emitidos con posterioridad y se mostrará la vinculación entre el marco nacional y el europeo

Se considera que los marcos de cualificaciones son una herramienta clave para la materialización del Espacio Europeo de Educación Superior. Por lo tanto se recomienda

- que la totalidad de los signatarios completen el proceso de autocertificación antes de 2010.

El capítulo cinco examina el marco e iniciativas relacionadas fuera de la educación superior. En él se tienen en cuenta los mayores avances europeos en aprendizaje continuo, del cual la educación superior forma parte intrínseca, los avances del proceso de Lisboa y el proceso vinculado de objetivos futuros, así como el desarrollo del proceso de Copenhague respecto al aumento de la cooperación europea en educación y formación profesional.

El plan de cambios que se impulsa en gran parte de este trabajo se relaciona estrechamente con los tipos de modificaciones que exige el proceso de Bolonia, según se refleja en la introducción a los marcos nacionales de cualificaciones, así como con la existencia de un marco integrador de cualificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. Se propone que:

- los marcos nacionales incluyan títulos que integren el reconocimiento de experiencias de aprendizaje tanto no formales como informales.

Este capítulo señala asimismo la relevancia de un mayor protagonismo del individuo que aprende, por encima de sistemas e instituciones de aprendizaje, lo cual cuestiona las fronteras tradicionales que delimitan y separan los distintos niveles de educación y formación.

El desarrollo de los planes de la Comisión Europea hacia un marco europeo de cualificaciones se considera de gran ayuda e importancia, por lo que se prevé que los métodos desarrollados en el presente informe vendrán en apoyo de dicho marco y serán compatibles con él.

El capítulo seis aporta un resumen de las conclusiones del informe.

INFORME SOBRE: UN MARCO DE CUALIFICACIONES PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

Las conclusiones de la Conferencia de Berlín (Septiembre 2003) de los ministros responsables de educación superior incluían lo siguiente:

Estructura de Títulos: ‘Los ministros instan a los estados miembros a elaborar un marco de cualificaciones comparables y compatibles para sus sistemas de educación superior que trate de describir las cualificaciones en términos de trabajo asignado al estudiante, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil.

Asimismo asumen la elaboración de un marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior.

El presente informe es un encargo del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) para impulsar dichas actuaciones.

El informe consta de cinco capítulos que incluyen:

- El contexto: cualificaciones de educación superior en Europa
- Marcos nacionales de cualificaciones en educación superior
- El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior
- Vínculos entre marcos de cualificaciones de educación superior
- Marcos de educación superior y otras áreas educativas
- Conclusiones

Reunido en Dublín en Marzo de 2004, el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) aprobó la creación de un Grupo de Trabajo para coordinar las actividades correspondientes al desarrollo de un marco integrador de cualificaciones para el EEES, nombrando para ello a los siguientes miembros de dicho Grupo de Trabajo: Mogens Berg (Dinamarca) como presidente, el Presidente del BFUG (Ian McKenna (Irlanda) hasta el 1 de julio de 2004, y Marlies Leegwater (Países Bajos) desde el 1 de julio), Jacques-Philippe Saint-Gerand (Francia), Éva Gonczi (Hungría), y Andrejs Rauhvargers (Letonia). A este grupo de trabajo se han unido una serie de expertos (cuyos nombres aparecen en el Apéndice 1 del presente informe).

Los términos de referencia que el BFUG (Apéndice 2) aportó al grupo de trabajo fueron los de:

- identificar puntos de referencia para los marcos nacionales de cualificaciones (en términos de trabajo asignado al estudiante, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil), que pueden ayudar a los Estados Miembros a establecer sus marcos;

- elaborar un marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior;
- establecer principios clave para los marcos de cualificaciones, tanto a nivel nacional como europeo.

El grupo de trabajo ha tenido en cuenta otras áreas de actuación, entre ellas las que incluye el Proceso de Copenhague y el plan más amplio de Lisboa como se señala en "Education and Training 2010"². El grupo de trabajo, junto con sus expertos, se ha reunido en seis ocasiones; en Dublín, Copenhague, Edimburgo, Estocolmo, Budapest y Riga. Con anterioridad se estableció un grupo preparatorio por parte de Dinamarca, Irlanda, Reino Unido (incluyendo Escocia), y el Presidente del Comité de la Convención de Lisboa. Este grupo preparatorio acometió ciertas labores de coordinación previas al nombramiento formal del Grupo de Trabajo.

El grupo de trabajo se ha apoyado fuertemente sobre la labor realizada por otros, sobre todo la de la Iniciativa Conjunta de Calidad³ (Joint Quality Initiative), que formuló y posteriormente desarrolló los 'Descriptor de Dublín', para los que organizó una conferencia de presentación en Londres en enero de 2004. También se ha apoyado en experiencias de países que ya han establecido un marco de cualificaciones para sus sistemas nacionales de educación superior, realizando un estudio comparativo de los actuales marcos nacionales.

El grupo de trabajo ha consultado a otros organismos que han contribuido a las conversaciones; entre éstos se encuentran la Asociación Europea de Universidades (EUA) (que ha ejercido además de coordinadora de los consejeros ECTS), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), el Sindicato Nacional de Estudiantes de Europa (ESIB), la Red Europea de Centros de Información (ENIC) con los Centros Nacionales de Información de Reconocimiento Académico (NARIC), y el Consorcio Europeo para la Acreditación (ECA). La Comisión Europea (EC) ha contribuido a través de sus intereses en el Proceso de Bolonia y también como coordinadora de los Procesos de Copenhague y Lisboa, tal y como queda expresado en "Education and Training 2010".

Para ampliar la contribución a las deliberaciones, el Presidente ha presentado los progresos realizados hasta el momento por el grupo de trabajo en varias conferencias de importantes organizaciones y redes europeas tales como ESIB, EURASHE, ENIC y NARIC. Asimismo, organizó un seminario en Viena con la presencia de autoridades y organismos austriacos en relación con su presidencia de Bolonia y la UE (2006). Diversos miembros del grupo de trabajo han presentado informes en seminarios sobre Bolonia en Edimburgo, Santander y Riga, además de asistir a la Conferencia de Clausura sobre "Tuning Higher Education Structures in Europe. Fase 2".

² Title www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

³ www.jointquality.org

El informe se discutió en profundidad en un seminario sobre Bolonia en Copenhague el 13-14 de Enero de 2005 y se revisó posteriormente teniendo en cuenta los comentarios aportados en el Seminario. Esta versión revisada del informe, que incorpora las conclusiones y recomendaciones del Seminario, será remitida al BFUG, grupo que encargó el trabajo. La versión final del informe estará disponible para la Conferencia de Ministros sobre Bolonia que se celebrará en Bergen en mayo de 2005 .

El trabajo ha sido posible gracias al apoyo económico de la Comisión Europea a través del Programa Sócrates. El Consejo de Europa ha contribuido a los trabajos a través de la participación del Presidente de la Convención de Reconocimiento de Lisboa.

1 Contexto: Cualificaciones de educación superior en Europa

1.1 El Proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior y los sistemas de cualificaciones

1.1. La identificación de los estudios de primer y segundo ciclo dentro de la Declaración de Bolonia (1999), fue el primer paso hacia el desarrollo de un marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Al crear esta división inicial en ciclos, se establecieron los primeros elementos de un marco de cualificaciones.

Los pasos siguientes fueron varias iniciativas nacionales e internacionales, entre ellas el desarrollo por parte de la Iniciativa Conjunta de Calidad (JCI) de los 'Descriptor de Dublín', el Proyecto Trans-Europeo de Evaluación (TEEP), el proyecto Tuning y los desarrollos de marcos nacionales de cualificaciones de, por ejemplo, Dinamarca, Irlanda, y Reino Unido, con marcos independientes de cualificaciones para Escocia y el resto del Reino Unido. Varios seminarios sobre Bolonia, como los de Helsinki, Lisboa y Zurich, proporcionaron también un intercambio de opiniones adicional sobre el contexto además de información detallada. A estas iniciativas le siguió el seminario danés sobre Bolonia referente a *Estructuras de Titulación en la Educación Superior Europea*, celebrado en Copenhague el 27-28 de Marzo de 2003. Este seminario recibió un informe de antecedentes⁴ que exploraba métodos alternativos para aclarar los ciclos y niveles correspondientes a las cualificaciones de la educación superior europea. Tanto el informe como el seminario examinaron los temas y debates asociados a aquellos conceptos que fueran útiles para la descripción de cualificaciones. También se centraron en los distintos enfoques utilizados en Europa actualmente para la estructura de cualificaciones, las metodologías alternativas y sus fundamentos teóricos para concebir los distintos niveles educativos para todas las cualificaciones de educación superior, incluyendo el aprendizaje continuo.

Del seminario danés de 2003 se derivaron una serie de recomendaciones detalladas para los profesionales de educación superior, que ya fueron tenidas en cuenta por los ministros en su reunión de Berlín y que se resumen en el Apéndice 3. El comunicado de Berlín (2003) propuso la creación de un marco integrador para el Espacio Europeo de Educación Superior. Las declaraciones siguientes son de particular importancia en este sentido:

⁴ El informe *Estructuras de Cualificaciones en la Enseñanza Superior Europea: Consideración de métodos alternativos para la clarificación de ciclos y niveles en las Cualificaciones de la educación superior europea* puede descargarse en: <http://www.bologna.dk>

Estructura de Títulos: *‘Los ministros instan a los estados miembros a elaborar un marco de cualificaciones comparables y compatibles para sus sistemas de educación superior que trate de describir las cualificaciones en términos de trabajo asignado al estudiante, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil.*

Asimismo asumen la elaboración de un marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior.

Dentro de dichos marcos, los títulos se corresponderán con una serie de resultados definidos. Los títulos de primer y segundo ciclo deberán incluir distintas orientaciones y varios perfiles a fin de acomodar una diversidad de necesidades individuales, académicas y del mercado de trabajo. Los títulos del primer ciclo deberán dar acceso, en la línea de la Convención de Reconocimiento de Lisboa, a los programas de segundo ciclo. Los títulos de segundo ciclo deberán dar acceso a estudios de doctorado.

Los ministros invitan al Grupo de Seguimiento a explorar la necesidad y el modo de vincular periodos cortos de educación superior al primer ciclo de un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior’⁵

Aprendizaje Continuo: *‘Los ministros instan a quienes se encuentran elaborando marcos de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior a incluir una amplia gama de itinerarios, oportunidades y técnicas flexibles de aprendizaje, y a que utilicen de modo adecuado los créditos ECTS.’⁶*

Acciones adicionales: *‘Los ministros consideran que es necesario ampliar el planteamiento actual en dos grandes ciclos de educación superior para incluir un nivel de doctorado como tercer ciclo en el proceso de Bolonia.’⁷*

El desafío era, por lo tanto, crear una estructura europea de cualificaciones que facilitara la conexión entre marcos nacionales de tal modo que aportara la base para hacer más precisa la relación entre las distintas cualificaciones de educación superior que existen en Europa. Dado que las cualificaciones tienen su origen y existencia dentro de sistemas nacionales o relacionados con éstos, la denominación más adecuada para el marco debe ser la de marco de cualificaciones del EEES.

La existencia de un marco efectivo e integrador de cualificaciones del EEES es necesaria por múltiples razones. En primer lugar, deberá ayudar al Proceso de Bolonia a conseguir una transparencia real entre los actuales sistemas europeos de educación superior gracias al desarrollo de

⁵ Comunicado de Berlín 2003,

⁶ Comunicado de Berlín 2003,

⁷ Comunicado de Berlín 2003

una base común para el conocimiento de estos sistemas y las cualificaciones que en ellos se incluyen. Esto debe mejorar el reconocimiento de las cualificaciones de otros países, potenciar la movilidad de los ciudadanos y hacer la evaluación por créditos con mayor precisión. El marco integrador debe asimismo aportar orientación a los países que se encuentren desarrollando sus marcos nacionales. Por último, aunque no menos importante, proporciona el contexto para una garantía efectiva de calidad.

Existen conexiones relevantes, directas e indirectas, entre el plan completo de Bolonia y la creación de sistemas efectivos de descripción y localización de cualificaciones en Europa. El marco integrador de cualificaciones ha de desempeñar un papel vital en el EEES. La práctica totalidad de las diez líneas de acción identificadas en los documentos del Proceso de Bolonia se verán afectadas fundamental y positivamente por el desarrollo de marcos de cualificaciones claros y centrados en resultados que posean descriptores metodológicos comunes. La adopción de un sistema de títulos fácilmente interpretables y comparables que contribuya a su reconocimiento requiere la existencia de estos claros descriptores comunes. Los vínculos a las líneas de acción se proporcionan mediante lo siguiente:

- La adopción de un sistema basado esencialmente en tres⁸ grandes ciclos presupone cierto acuerdo sobre la índole y el cometido de los títulos según los diferentes ciclos/niveles, y constituye ya la base de este tipo de marco .
- El establecimiento de un sistema de créditos constituye en sí mismo un método que contribuye a describir y cuantificar cualificaciones, haciendo que éstas sean más transparentes.
- El fomento de la movilidad del personal, del alumnado y los investigadores, sólo puede facilitarse a través del conocimiento mutuo y un reconocimiento justo de las cualificaciones.
- El impulso a la cooperación europea para garantizar la calidad exige métodos europeos transparentes y, -si es posible- comunes de definición de cualificaciones, descriptores de cualificaciones y otros puntos de referencia externos respecto a la calidad y estándares.
- La promoción de la dimensión europea en la educación superior, en especial de los programas integrados de estudio y los títulos conjuntos mejorará con el incremento de la transparencia entre las actuales carreras, planes de estudio y 'niveles'.
- En cuanto al aprendizaje continuo, cualquier consenso en la descripción de títulos y niveles, debe conllevar implicaciones beneficiosas para las estructuras de cualificaciones, otras cualificaciones de educación superior, itinerarios y títulos

⁸ La Declaración de Bolonia formuló este objetivo en relación con los ciclos primero y segundo, mientras que el Comunicado de Berlín añadía título de doctorado como tercer ciclo.

alternativos y, en definitiva, la totalidad de fases y tipos de aprendizaje.

- Las instituciones y alumnos de educación superior, son “stakeholders” imprescindibles y se benefician de la creación de marcos efectivos nacionales y europeos. La autonomía de las instituciones de educación superior puede verse reforzada gracias a unos marcos de cualificaciones que aporten la flexibilidad adecuada y no sean demasiado rígidos.
- Los marcos nacionales y europeos que ofrecen varios puntos de transición, facilitan el acceso a estudiantes no tradicionales y, por lo tanto, fomentan una mayor cohesión de la sociedad y fortalecen la dimensión social.
- El fomento del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior, resultará más fácil a medida que se materialicen la transparencia y comparabilidad de los títulos europeos de educación superior mediante el desarrollo de un marco común de cualificaciones. Conseguir una mayor precisión en el modo de describir los títulos y niveles de educación superior es un punto fundamental del Proceso de Bolonia.
- Un marco integrador transparente y bien articulado, apoyado por los marcos nacionales, será de una importancia considerable para el reconocimiento en otras partes del mundo de las cualificaciones que surjan como fruto de las reformas de Bolonia.

El desarrollo de métodos conceptuales de descripción de cualificaciones es actualmente una prioridad importante de numerosos países que se encuentran acometiendo reformas educativas a la luz del proceso de Bolonia. Estos avances, lejos de limitarse tan sólo a Europa o siquiera a la educación superior, pueden apreciarse tanto en otras áreas de educación y formación como en otras partes del mundo, según se desprende de las experiencias de, por ejemplo Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica. Desafortunadamente, la situación es complicada debido a la existencia de varios métodos alternativos que compiten entre sí. Algunos profesionales del sector de la educación superior europea son ya conscientes de los problemas que plantea la situación actual, por lo que ya existen varios intentos⁹, tanto a nivel nacional como internacional, de resolver estos problemas y avanzar hacia una comprensión común.

Existen modos distintos de expresar y medir los programas de estudio, entre ellos los basados en el tiempo (años), y créditos, la identificación de los resultados de aprendizaje y competencias, los indicadores de cualificaciones y nivel, y el “benchmarking” de las asignaturas¹⁰.

⁹ Por ejemplo, la Iniciativa Conjunta de Calidad (JQI), la Red Europea de Garantía de Calidad (ENQA), Tuning, etc.

¹⁰ Las declaraciones de análisis de asignaturas es un método del Reino Unido que ofrece a la comunidad académica un medio para describir la naturaleza, estándares y características de los programas de una asignatura específica. Este método ha sido también adoptado por el proyecto “Tuning Higher Educational Structures in Europe”.

Los modelos y métodos tradicionales de descripción de estructuras de cualificaciones están dando paso a sistemas basados en puntos de referencia explícitos que utilizan los resultados del aprendizaje y las competencias, los niveles e indicadores de nivel, el análisis contrastivo de asignaturas y de los descriptores de cualificaciones. Estos instrumentos aportan mayor precisión y exactitud, facilitan la transparencia y la comparación. Sin estos métodos comunes sería más difícil lograr un reconocimiento pleno, una transparencia real y, por lo tanto, la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior eficaz

1.2 Los marcos de cualificaciones y los objetivos de la educación superior

La elaboración de un marco de cualificaciones, ya sea un marco integrador para el EEES o un marco nacional, no puede dissociarse de las metas, prioridades y supuestos que subyacen en la educación superior. Por lo tanto, el grupo de trabajo ha encontrado útil, a la vez que necesario, el trazar un breve esbozo de los supuestos sobre los que ha basado su trabajo. Los temas incluidos en este capítulo han sido tratados, al menos hasta cierto punto, tanto en la Declaración de Bolonia como en los Comunicados de Praga y de Berlín. Asimismo han sido el tema de una serie de seminarios sobre Bolonia, principalmente en el seminario griego sobre la dimensión social de la educación superior (Febrero 2003), el seminario danés sobre estructuras de cualificaciones (Marzo 2003), el seminario checo sobre aprendizaje continuo (Junio 2003), y el seminario portugués / del Consejo de Europa sobre el reconocimiento (Abril 2002)¹¹. También se han tratado en el seminario del Consejo de Europa sobre la responsabilidad pública en la educación superior y la investigación (Septiembre 2004), y se tuvieron en cuenta en el seminario esloveno y de la EUA y el ESIB sobre “empleabilidad” (Octubre 2004), y en el seminario sobre reconocimiento organizado por las autoridades letonas y el Consejo de Europa en Riga en Diciembre de 2004¹².

A medida en que se ha ido implementando la Declaración de Bolonia, se ha venido produciendo un debate entre varios “stakeholders” a niveles nacional y europeo, particularmente en el seno del Consejo de Europa, del que está surgiendo un entendimiento común de los múltiples objetivos de la educación superior. En un sentido amplio, se pueden identificar cuatro grandes objetivos de la educación superior:

- la preparación para el mercado de trabajo;
- la preparación para la vida como ciudadanos activos de una sociedad democrática;
- el desarrollo personal;
- el desarrollo y mantenimiento de una amplia base de conocimientos avanzados.

¹¹ Para estos seminarios ver: http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna_seminars/index.htm

¹² Para estos seminarios ver: <http://www.bologna-bergen2005.no/>

Para facilitar su tratamiento, será conveniente separar los cuatro elementos. Debe subrayarse, sin embargo, que la distinción entre los mismos no es clara y que los cuatro están interrelacionados. Debe señalarse además que, si bien en los primeros tres elementos el interés recaerá probablemente sobre la persona que obtiene la titulación, en el cuarto elemento el interés debe centrarse en la sociedad, particularmente en relacionar las cualificaciones con la posibilidad de encontrar empleo y otros objetivos sociales. No obstante, los cuatro elementos poseen dimensiones a nivel tanto individual como social.

Preparación para el mercado laboral

A lo largo de la época anterior, la preparación para el mercado laboral ha sido la dimensión que ha predominado en el discurso público sobre la educación. Los “empleadores” se han quejado de que los sistemas educativos actuales de numerosos países europeos aportan al estudiante una preparación insuficiente para el mercado de trabajo, preocupación que ha sido una de las fuerzas que han impulsado el Proceso de Bolonia

Preparación para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática

- . Si bien las instituciones y leyes democráticas son indispensables en una sociedad también democrática, aquéllas sólo pueden funcionar en sociedades marcadas por una cultura democrática que sea tolerante y acepte la diversidad y el debate abierto. La democracia depende, en último término, de la participación activa de ciudadanos educados. Por lo tanto, la educación desempeña a todos los niveles un cometido clave en el desarrollo de una cultura democrática. Además de unas habilidades transferibles (transversales), la participación activa de los ciudadanos exige tanto una amplia educación en una serie de campos como el fomento de actitudes y valores democráticos y la capacidad de pensamiento crítico. Se hizo referencia a este aspecto de la educación superior en la Declaración de Bolonia, y se ha introducido de un modo mucho más explícito en el proceso a través de los Comunicados de Praga y de Berlín.

Desarrollo personal

Este aspecto de la educación superior no se ha tratado explícitamente hasta el momento en los textos de estrategia de actuación del Proceso de Bolonia. Si bien el desarrollo personal ha podido ser una meta de la educación en general y de la educación superior en particular en anteriores generaciones, aún se trata de un supuesto que subyace en el ámbito de la educación en Europa. Aunque se trate de un supuesto aparentemente cuestionado debido al desarrollo de la masificación de la educación, debemos hacer constar que, aunque la preparación para el mercado laboral sea un objetivo importante de la educación, el objetivo del desarrollo personal no ha desaparecido ni mucho menos.

El desarrollo y mantenimiento de una amplia base de conocimientos avanzados

Para la sociedad en su conjunto es importante el acceso a conocimientos avanzados en una amplia gama de disciplinas. En los niveles más avanzados de conocimiento, esto tiene relación con la investigación y la formación de investigadores. Sin embargo no se limita a la investigación, ya que tanto los conocimientos avanzados como la transmisión de tales conocimientos desempeñan cometidos importantes en una amplia gama de áreas y niveles que se encuentran en planos inferiores a la investigación. Por ello, aunque tanto el conocimiento de habilidades y métodos avanzados de, por ejemplo, soldadura, como la capacidad de su ulterior desarrollo pueden no ser tipificados como 'investigación', estas habilidades y su transmisión habrán de tener gran importancia para una sociedad moderna y tecnológicamente avanzada. Este aspecto de la educación superior se ha abordado en el Comunicado de Berlín, en el contexto de la sinergia entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación, y con la inclusión del título de doctorado como tercer 'Ciclo de Bolonia'.

1.3 Los marcos de cualificaciones a niveles nacional y europeo y en distintas áreas de aprendizaje

Un marco de cualificaciones ofrece no sólo una descripción sistemática de todas ellas dentro de un sistema educativo concreto sino también el cómo los estudiantes pueden trazar sus itinerarios entre ellas. Por lo tanto, las cualificaciones han de describirse de tal modo que abarquen el objetivo completo de la educación, por lo que el marco debe ser multidimensional.

Lo anterior es válido tanto para los marcos nacionales como para el marco que surge para el EEES. Este último aparecerá menos detallado que los marcos nacionales, aunque uno de sus objetivos será el de ofrecer un marco integrador que facilite la movilidad, la transparencia y el reconocimiento entre sistemas nacionales. Al mismo tiempo, es importante reconocer que los marcos nacionales deberán reflejar los respectivos debates nacionales sobre los objetivos y los distintos planes de actuación en política de educación superior. El encontrar el equilibrio adecuado entre la diversidad de los marcos nacionales y los beneficios de establecer unos vínculos estrechos entre ellos constituye el principal reto al que se enfrenta la elaboración de un marco integrador.

El desarrollo de marcos de cualificaciones es una tarea que no se limita a la educación superior y al Proceso de Bolonia. El Proceso de Copenhague pretende tanto el desarrollo de instrumentos para potenciar la transparencia de cualificaciones y competencias vocacionales como el incremento de la cooperación en educación y formación profesional. Esto deberá fomentarse mediante el desarrollo de unos niveles de referencia, unos principios comunes para la certificación y unas medidas comunes, entre las que se incluye un sistema de transferencia de créditos para la educación y formación profesional.

Pocos países han desarrollado marcos extensos que abarquen tanto la educación superior como la educación y formación profesional, hasta el punto de que no existe ningún marco de esta índole a nivel europeo. La Comisión Europea y el Consejo Europeo de Ministros de Educación han señalado que el mercado europeo de trabajo no puede funcionar con efectividad y sin trabas sin un marco europeo que sirva como referencia común para el reconocimiento de cualificaciones. El desarrollo de este marco se ha postulado dentro del Proceso de Lisboa¹³. Estas cuestiones se tratan en el capítulo 5.

2 Marcos nacionales de cualificaciones en educación superior

2.1 Introducción

Para comprender los marcos nacionales de cualificaciones son necesarios unos cuantos conceptos aunque, desgraciadamente, no existe amplio acuerdo internacional sobre la aceptación del uso de términos tales como nivel, ciclo, trabajo asignado al estudiante, resultado del aprendizaje, marco de cualificaciones, etc. Las diferencias en el uso de dichos términos introducen problemas en la explicación de los marcos nacionales y en su desarrollo coordinado. A fin de superar estas dificultades, se emplean las definiciones siguientes (ver recuadro) en este capítulo y en la totalidad del informe:

Crédito: un medio cuantitativo de indicar el volumen de aprendizaje basado en la consecución de resultados de aprendizaje y el trabajo que ello conlleva.

Ciclo: los tres niveles secuenciales identificados por el Proceso de Bolonia (primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo) dentro de los que se sitúan todas las cualificaciones europeas de educación superior

Europa/Europeo: Europa/Europeo hace referencia a los países signatarios de la Declaración de Bolonia, mientras que “nacional” se utiliza para describir los contextos dentro de cada uno de esos países o sistemas educativos.

Marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior: un marco integrador que proporciona transparencia a la relación entre los marcos de cualificaciones de educación superior europeos y las cualificaciones que éstos contienen. Es un mecanismo de articulación entre marcos nacionales.

Resultados del aprendizaje: enunciado de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al término de un periodo de aprendizaje.

Niveles:

¹³ Informe Provisional Conjunto: Educación y Formación 2010 (Febrero 2004)

Marco nacional de cualificaciones (educación superior):

La simple descripción, a nivel nacional o a nivel de un sistema educativo, que se comprende internacionalmente y a través de la que todas las cualificaciones y otros logros del aprendizaje en educación superior pueden ser descritos y relacionados entre sí de una forma coherente, al tiempo que define la relación existente entre cualificaciones de educación superior.

Perfil: *bien las áreas específicas (materias) de aprendizaje de una titulación o la suma más amplia de grupos de cualificaciones o programas de distintas áreas que comparten un interés y objetivo común (p.ej.: un estudio aplicado de formación profesional frente a estudios académicos de índole más teórica)*

Cualificaciones (educación superior): *cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios de educación superior reconocido.*

Descriptor de titulación: *son enunciados genéricos de los resultados del estudio. Aportan puntos de referencia claros que describen los principales resultados de una titulación a menudo con referencia a niveles nacionales.*

Puntos de referencia: *indicadores no prescriptivos sobre los que se apoya la articulación de cualificaciones, resultados de aprendizaje y/u otros conceptos relacionado*

Trabajo asignado al estudiante: *una medida cuantitativa de las actividades de aprendizaje que son razonablemente exigibles para el logro de los resultados del aprendizaje (p.ej.: clases teóricas, seminarios, trabajos prácticos, estudio personal, búsqueda y obtención de información, investigación, exámenes)*

2.2 Sistemas de educación superior y marcos nacionales de cualificaciones de educación superior

Todos los países implicados en el Proceso de Bolonia han de tener necesariamente un sistema de educación superior que incluya un entendimiento del papel que de la educación superior, de sus instituciones y de diversos “stakeholders” tales como alumnos, personal de las instituciones de educación superior y aliados sociales. Los elementos de estos sistemas nacionales de educación superior suelen estar

formalmente definidos, aunque puede haber muchos aspectos de los sistemas de la educación superior que, si bien no están definidos con precisión, se entienden perfectamente en el seno de la sociedad en la que operan. Dentro de los sistemas de educación superior, las propias cualificaciones constituyen un elemento clave cuya definición a menudo no está claramente separada de los planes de estudio que conducen a su obtención.

En los últimos años, ha ido surgiendo un debate nacional e internacional sobre las cualificaciones de educación superior, concretamente sobre el modo en que éstas se organizan, se reconocen y se relacionan entre sí a nivel nacional y trans-nacional. En particular, los desarrollos que han surgido dentro del Proceso de Bolonia han sido factores clave para estimular dichos debates. La OCDE ha hecho algunos avances en esta área con su proyecto titulado *El Papel de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones en el Fomento del Aprendizaje Continuo*. A partir de este debate, se admite la necesidad de llevar a cabo actuaciones específicas que se centren en las cualificaciones de educación superior obtenidas por estudiantes que hayan participado con éxito en programas de varios tipos.

En términos simples, un marco nacional de cualificaciones de educación superior se define aquí como:

La simple descripción, a nivel nacional o a nivel de sistema educativo, que se comprende en un contexto internacional y a través de la que toda titulación y otros logros del aprendizaje en educación superior pueden describirse y relacionarse entre sí de un modo coherente, al tiempo que define la relación entre cualificaciones de educación superior

Estos marcos nacionales suelen integrar una serie de elementos que se van a tratar en detalle en este capítulo, e incluyen conjuntos de criterios específicos sobre marcos, niveles de resultados de aprendizaje y descriptores de cualificaciones. Algunos de estos marcos engloban múltiples áreas de aprendizaje mientras que otros se limitan a la educación superior. Algunos marcos pueden contar con mayores elementos en su diseño y una estructura más rígida que otros; algunos pueden tener una base legal mientras que otros representan un consenso de puntos de vista de distintos aliados sociales.

2.3 Los objetivos de los marcos nacionales de cualificaciones de educación superior

Se está llevando a cabo una amplia reestructuración del panorama europeo de la educación superior, en el que las propias cualificaciones reclaman cada vez más atención a medida que su significado e importancia se van teniendo en cuenta en relación con la realidad del siglo XXI. Parte de este proceso lo constituye una tendencia pronunciada a

crear sistemas más explícitos que recojan y expliquen tanto el objetivo de las distintas cualificaciones como las relaciones entre ellas.

Existen distintos modelos de marcos nacionales de cualificaciones. Algunos incluyen la totalidad de niveles y tipos de cualificaciones mientras que otros, por ejemplo, separan específicamente las cualificaciones de educación superior de otros tipos de cualificaciones. Por lo tanto, existen sistemas nacionales que utilizan un solo marco mientras que otros cuentan con múltiples marcos que se suelen integrar en una estructura más o menos formal. Los marcos difieren en gran medida en cuanto al detalle de sus objetivos y componentes.¹⁴

Algunos marcos desempeñan una fuerte función reguladora basada en la ley mientras que otros son descripciones que han evolucionado a partir del acuerdo entre “stakeholders”.¹⁵ Las estructuras modernas de cualificaciones nacionales suelen invariablemente implicar mucho más que una simple distinción entre dos ciclos, por lo que generalmente incluyen una variedad de cualificaciones, cualificaciones intermedias y niveles. El desarrollo de cualquier modelo integrador europeo deberá contar con la flexibilidad suficiente para abarcar estas variaciones.

Los marcos nacionales de cualificaciones de educación superior pueden actuar de dos maneras distintas: en primer lugar, mediante el logro directo de ciertas cosas y, en segundo lugar, fomentando y haciendo posible otros desarrollos. Este último cometido ha demostrado tener su importancia, ya que actúa como motor de cambios y mejoras dentro de los sistemas educativos. Estas distintas dimensiones pueden explicarse si se separan e identifican. Los marcos nacionales de cualificaciones pueden alcanzar los siguientes objetivos:

- expresar de un modo explícito los objetivos y metas de las cualificaciones, mediante una descripción clara relacionándola con los resultados del aprendizaje y aclarando los derechos a la práctica y reconocimiento profesionales asociados a ellas;
- precisar puntos de integración y solapamiento entre las distintas cualificaciones y tipos de titulación, estableciendo la relación de unas con otras y mostrando vías (y obstáculos) para el progreso ;
- ofrecer un marco acordado a nivel nacional que sirva de guía y refleje el acuerdo de los “stakeholders” (partes interesadas).
- aportar un contexto para la revisión, articulación y desarrollo de las cualificaciones actuales
- proporcionar un contexto para el diseño de nuevas cualificaciones.

Los marcos nacionales de cualificaciones pueden actuar como motores del cambio ya que pueden contribuir a:

¹⁴ Por ejemplo, algunos se basan en créditos que utilizan el sistema ECTS, otros utilizan otro sistemas de créditos y algunos prescinden por completo de los mismos.

¹⁵ Por ejemplo, en Escocia, el Marco Escocés de Créditos y Cualificaciones (SCQF) es un acuerdo detallado entre partes desvinculado de cualquier legislación.

fomentar la obtención de cualificaciones indicando su papel y beneficios para los ciudadanos, los empleadores y todos los miembros de la sociedad;

aumentar, tanto a nivel nacional como internacional, la conciencia de ciudadanos y empleadores respecto a las cualificaciones mediante la clarificación de los distintos cometidos y relaciones entre las mismas a nivel nacional, las oportunidades, el reconocimiento y la movilidad que permiten

favorecer y apoyar a los estudiantes y clarificar las oportunidades educativas a su disposición integrando la totalidad de cualificaciones de educación superior y ofreciendo un listado completo de cualificaciones, que incluya las de nivel intermedio y, donde proceda, su valor en créditos;

mejorar el acceso y la inserción social mediante la creación de una variedad de itinerarios alternativos con puntos de entrada y salida que reconozcan los resultados obtenidos;

influir sobre la reforma de cualificaciones para reflejar las necesidades cambiantes de la sociedad, incluyendo la introducción de cualificaciones nuevas;

facilitar el cambio de planes de estudio

ayudar a las instituciones (autónomas) de educación superior a que asuman sus responsabilidades frente a los estudiantes y otros “stakeholders”;

fomentar el atractivo de la educación superior desde fuera del propio país.

No existe una pauta precisa para la elaboración de los marcos nacionales de cualificaciones. Es bastante frecuente que éstos se generen mediante los métodos de abajo hacia arriba, de arriba hacia abajo o una fusión de ambos. Su propio desarrollo, a través de la consulta con los diversos “stakeholders” (ver sección 2.6), suele ser un proceso de catarsis que constituye en sí mismo una experiencia dinámica de aprendizaje para todos. La propiedad, control y desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones no siguen una pauta única, lo cual refleja la realidad de que tales marcos son, como debe ser, un área de autonomía y toma de decisiones políticas de cada nación. Sin embargo, es necesario explorar la adopción de una serie de elementos procedentes de metodologías y terminología europeas comunes en la descripción y expresión de cualificaciones y marcos de cualificaciones. Esto no significa ni debe significar que el contenido, objetivo, organización e implementación de las cualificaciones deba ser estandarizado. Es más, resulta esencial el reconocimiento de que los marcos nacionales de cualificaciones son estructuras dinámicas que precisan desarrollarse a medida que cambien la situación y prioridades de cada nación.

Los marcos nacionales de cualificaciones son elementos importantes de la arquitectura académica, en los que las instituciones autónomas de educación superior puedan prosperar y recibir apoyo. Estos marcos facilitan la existencia de independencia académica dentro de un sistema

de responsabilidades y puntos referencia externos. Las instituciones de educación superior reciben una serie de parámetros claros para el desarrollo y validación de sus propias cualificaciones. Por esto mismo se les puede exigir responsabilidad plena por sus actividades (por medio de procesos de garantía de calidad internos y externos) sin prescindir por ello de sus programas académicos propios. Las instituciones autónomas de educación superior pueden entonces demostrar que cada una de sus cualificaciones se asigna al nivel adecuado en cualquier marco nacional.

En Europa un cierto número de países pioneros, han incorporado a modo de reforma, métodos centrados en resultados tanto a sus marcos nacionales de educación superior como a las cualificaciones contenidas en los mismos. Han ido más allá de los sistemas tradicionales, al centrar el interés no sólo en los factores de entrada “input” y las características de los cursos formales, sino también al identificar factores de salida basándose en el resultado del aprendizaje. Estos países utilizan herramientas y enfoques metodológicos similares. Son estos métodos los que resultan importantes para el desarrollo de marcos nacionales y del marco de cualificaciones del EEES. Esos marcos emplean claros puntos de referencia externos (resultados del aprendizaje, puntos de referencia de materias / descripción de comparaciones entre asignaturas homólogas, descriptores de niveles/ciclos, trabajo asignado al estudiante, descriptores de cualificaciones, etc.) y ofrecen un contexto en el que las cualificaciones se describen con mayor claridad y precisión en cuanto a su naturaleza, función y a las capacidades que certifican.

2.4. Elementos de los marcos nacionales

Los marcos nacionales de cualificaciones suelen constituirse utilizando elementos similares a los que se indican en el Comunicado de Berlín. Una definición clara del término titulación puede favorecer a las propias cualificaciones. Para el presente informe se ofrece la siguiente:

*Cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios de educación superior reconocido.*¹⁶

La concesión de una cualificación indica que el alumno ha completado una variedad de estudios hasta un estándar determinado y/o indica que esa persona ha alcanzado un nivel que se considera apto para desempeñar un particular cometido, conjunto de tareas o trabajo. Las cualificaciones se describen cada vez más en términos de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar al finalizar, con éxito, un programa aprobado de aprendizaje.

¹⁶ Definición adaptada a partir del artículo 1.1 de la Convención del Consejo de Europa / UNESCO sobre el Reconocimiento, Lisboa 1997

Es beneficioso para las cualificaciones de educación superior que exista una descripción detallada que refleje su objetivo y función, y que facilite su comparación y reconocimiento a nivel internacional. En los marcos de cualificaciones de “nuevo cuño”, éstas se suelen describir en términos de trabajo asignado al estudiante, ciclo o nivel, resultados del aprendizaje, competencia y perfil. Estos elementos se tratan en las secciones siguientes. Son estos elementos los que aportan la transparencia y, en último término, el avance en el reconocimiento exigido por el EEES.

2.4.1 Resultados de aprendizaje, incluyendo competencias

Los resultados del aprendizaje representan uno de los elementos esenciales de la transparencia de los sistemas y cualificaciones de educación superior; fueron el tema de una Conferencia de Bolonia, celebrada en Edimburgo los días 1 y 2 de julio de 2004, en la cual se examinaron todos los aspectos de su aplicación en el contexto de los desarrollos de Bolonia. Un estudio de antecedentes y el propio informe de la conferencia ofrecen información detallada sobre la implantación de los resultados de aprendizaje en Europa. Los resultados de aprendizaje se han definido como:

*enunciado de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al término de un periodo de aprendizaje.*¹⁷

Los resultados de aprendizaje pueden aplicarse en muchos lugares: (i) en cada institución de educación superior (para unidades/módulos de un curso y planes de estudio¹⁸); (ii) a nivel nacional (para cualificaciones, marcos de cualificaciones y regímenes de garantía de calidad); y (iii) internacionalmente (para un mayor reconocimiento y transparencia). Son importantes para que la sociedad (por ejemplo, estudiantes y empleadores) comprendan las cualificaciones.

Las descripciones de resultados de aprendizaje suelen caracterizarse por el uso de verbos activos que expresan conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación, etc. En combinación con ‘métodos basados en resultados’, sus implicaciones abarcan las cualificaciones, el diseño de planes de estudio, la enseñanza, el aprendizaje y evaluación, así como la garantía de calidad. Por tanto, es muy probable que sean una parte importante de los métodos de educación superior del siglo XXI (y, por supuesto, para la educación y la formación en general) así como del replanteamiento de cuestiones vitales como, por ejemplo, qué, a quién, cómo, dónde y cuándo enseñamos y evaluamos. Ahora que más que nunca se está cuestionando la propia

¹⁷ Fuente: el informe de antecedentes del Reino Unido ‘Using Learning Outcomes’ para el seminario sobre Bolonia de Edimburgo 1-2 de julio de 2004, sección 1.2. Esta sección explora varias definiciones de resultados del aprendizaje. El uso del verbo ‘hacer’ en dicha definición subraya el aspecto de competencia o capacidad por encima del modo en el que dicha capacidad se demuestra.

¹⁸ Incluye la totalidad de estudios que conducen a una cualificación en particular.

naturaleza y cometido de la educación, los resultados del aprendizaje se convierten en herramientas importantes para clarificar su utilidad para el alumno, el ciudadano, el empleador y el educador.

En términos de diseño y desarrollo de planes de estudio, los resultados de aprendizaje se encuentran a la vanguardia del cambio educativo. Se centran en la coherencia y objetivos de la titulación, el criterio de quien los diseña y el modo en que la titulación encaja en las tradiciones de la disciplina. Representan un cambio de énfasis, de 'enseñar' a 'aprender', ejemplificado por lo que se conoce como la adopción de un método centrado en el alumno en oposición al punto de vista más tradicional centrado en el profesor. Un aprendizaje centrado en el alumno se concentra en las relaciones entre enseñar, aprender y evaluar y en las relaciones fundamentales entre el diseño, impartición, evaluación y medición del aprendizaje.

Los resultados del aprendizaje no constituyen una simple herramienta aislada para el diseño de programas, sino que también representan un método que desempeña un cometido de importancia en un contexto mucho más amplio, que incluye la integración de la educación académica y la educación y formación profesional (VET), la evaluación del aprendizaje previo a través de la experiencia (APEL), el desarrollo de marcos de cualificaciones que den cabida al aprendizaje continuo y el desarrollo de sistemas de transferencia y acumulación de créditos.

Hacia el logro de resultados de aprendizaje

El concepto de resultados de aprendizaje implica que el modo de obtener una titulación no es tan importante como la propia consecución de la misma. Esto se hace muy patente en el reconocimiento de un aprendizaje anterior, el cual se potencia por medio de un uso cada vez mayor de los resultados del aprendizaje. Una concepción del reconocimiento del aprendizaje anterior en relación con las cualificaciones es aquella que permite:

- la entrada en un plan de estudios que conduce a una cualificación;

y además

- la asignación de créditos de cara a obtener una cualificación, o la exención de algunas exigencias del plan de estudios
- ser merecedor de una cualificación completa

El reconocimiento de un aprendizaje anterior puede tener una importancia directa en la obtención de un empleo. Obtener una cualificación completa sobre la base del reconocimiento de un aprendizaje anterior es un concepto relativamente nuevo. Muchos países están en la línea de favorecer el seguimiento, expansión y ulterior desarrollo de procesos que permitan el reconocimiento de algún aprendizaje previo. En Francia existe

un sistema nacional desde hace cierto tiempo; esto se explica en el Apéndice 4. Asimismo, numerosas instituciones de educación superior del Reino Unido reconocen y acreditan un aprendizaje anterior. Las directrices nacionales a este respecto se han publicado hace muy poco tiempo.¹⁹

En junio de 2004, el consejo de ministros europeos y los representantes de los Estados Miembros, en reunión del Consejo de Europa, adoptaron los principios comunes europeos para la identificación y validación de aprendizaje no formal e informal²⁰.

Para el desarrollo y puesta en práctica de un marco europeo, es importante que se reconozcan las amplias conexiones existentes entre resultados de aprendizaje, niveles, descriptores de niveles y créditos, y la educación, el aprendizaje y evaluación. Los resultados del aprendizaje se han descrito como elementos básicos para la educación y, como tales, tienen vínculos directos e intensos con otras herramientas educativas. Los resultados permiten mucho más que una mera identificación de logros de aprendizaje. Están en relación directa con los niveles y sus indicadores. Cuando se redactan, los resultados del aprendizaje se generan en el contexto de aquellos puntos de referencia institucionales / nacionales / internacionales que contribuyen al mantenimiento de los estándares y la calidad. El desarrollo de programas educativos en términos de resultados de aprendizaje, por lo tanto, no surge de la nada. Existen puntos de referencia adecuados que sirven de guía para la aplicación de los resultados del aprendizaje a módulos / unidades y programas.

Descriptores de resultados de aprendizaje

De acuerdo con el descriptor de resultados de aprendizaje dado anteriormente (enunciado de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de demostrar al final de un periodo de aprendizaje), necesitamos considerar hasta qué punto deberían analizarse los enfoques comunes la comprensión y definición de resultados de aprendizaje entre los distintos países.

En el proyecto Tuning, la descripción de competencias abarca tres ramas: 'saber y comprender' (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de saber y comprender), 'saber actuar' (aplicación práctica y operativa de los conocimientos a determinadas situaciones), 'saber ser' (los valores en tanto que elementos integrales del modo de percibir y vivir con los demás y en un contexto social). Varios países, entre ellos Irlanda²¹ y Dinamarca,²² incluyen leves variaciones en sus percepciones y definiciones de resultados de aprendizaje.

Asimismo, puede establecerse una distinción general entre los resultados genéricos correspondientes a quienes han obtenido una titulación y

¹⁹ <http://www.qaa.ac.uk/public/apel/guidance.htm>

²⁰ Consejo 9600/04

²¹ Ver anexo 5

²² Ver anexo 5

resultados específicos correspondientes a disciplinas y campos de aprendizaje y sus cualificaciones correspondientes. Tanto el proyecto Tuning como los descriptores comunes de cualificaciones (los Descriptores de Dublín) desarrollados en el seno de la Iniciativa Conjunta de Calidad (JQI), incluyen competencias genéricas (capacidades y conocimientos) y también habilidades tales como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc. El proyecto Tuning ha identificado una lista de 30 competencias genéricas y los resultados específicos en cada uno de los campos de aprendizaje que ha sometido a examen.

Ha habido un intenso debate en torno a la naturaleza de los resultados del aprendizaje en educación superior y en la educación en general. Hasta ahora, no se ha conseguido un consenso sobre el enfoque que debe darse a una descripción genérica de los mismos. En este informe, los resultados del aprendizaje han de entenderse en su sentido más amplio y, cuando se trata de los Descriptores de Dublín y del proyecto Tuning, incluir las competencias. En determinados contextos las competencias pueden tener un significado más concreto. Por ejemplo, en contextos de evaluación están asociadas al desarrollo de tareas relacionadas con el trabajo.

En el desarrollo de marcos de cualificaciones, los descriptores correspondientes a la descripción de los resultados del aprendizaje deben hacer constar explícitamente si reflejan, por ejemplo, la descripción del umbral mínimo (los requisitos mínimos para obtener un aprobado) o si se han redactado como puntos de referencia que describen un caso típico (mostrando el nivel normal alcanzado por los estudiantes que aprueban). Aunque cada uno de los métodos es válido, resulta importante para la comprensión a niveles nacional e internacional, que cada marco nacional deje claro el enfoque que utiliza.

2.4.2 Niveles y cualificaciones típicas/genéricas

Los niveles son tradicionalmente los elementos estructurales clave sobre los cuales se construyen numerosos marcos nacionales de cualificaciones. Puede entenderse que los niveles:

representan una serie de pasos secuenciados (un desarrollo continuado) expresado en términos de una variedad de resultados genéricos, frente a los que pueden situarse las cualificaciones típicas.

Los niveles son elementos pragmáticos que se han desarrollado a lo largo de los años. Cada país sigue distintos métodos para determinar el número de niveles, cómo se describen, la variedad de resultados clasificados por niveles y la amplitud y profundidad de los mismos.

Algunos marcos nacionales, si bien cuentan con niveles en los que se sitúan las cualificaciones, no establecen de un modo explícito la variedad de resultados que corresponden específicamente a un nivel (por ejemplo, el marco de Inglaterra, Gales y Norte de Irlanda). Otros tienen lo que se ha definido como *descriptores de niveles* o *indicadores de niveles* (por ejemplo, Irlanda), que establecen la variedad de resultados de aprendizaje que corresponde a cada nivel. En ausencia de indicadores o descriptores, éstos pueden entenderse por el contexto de las cualificaciones típicas que integran.

La mayoría de los marcos nacionales de cualificaciones emplean sus propios sistemas de niveles, dentro de los amplios ciclos de Bolonia, a fin de incrementar la comprensión y transparencia entre sus cualificaciones. Estos niveles no tienen por qué corresponder directamente a años dedicados al estudio a tiempo completo dentro de marcos de cualificaciones y/o créditos. Por ejemplo, en el Sistema Escocés de Créditos y Cualificaciones (SCQF), en cada uno de los 12 niveles identificados para todo el aprendizaje, se encuentra una o más cualificaciones típicas, y cada nivel se distingue en términos de la complejidad y profundidad de lo que se conoce y comprende, el grado de independencia y creatividad empleadas, las habilidades cognitivas generales, el alcance y sofisticación de las prácticas, etc. La descripción de niveles claros es un rasgo importante de cualquier marco de cualificaciones ya que directamente facilitan la materialización de los objetivos comunes que se pretende alcanzar con la creación de los marcos de cualificaciones.

Numerosos marcos nacionales incorporan también el concepto de tipos de titulación típica/genérica. Los indicadores/descriptores de niveles facilitan la distribución de cualificaciones típicas/genéricas por niveles.

Las cualificaciones típicas/genéricas son la clase principal de cualificaciones en cada nivel. Para la mayoría de los niveles, estas cualificaciones típicas/genéricas recogen una amplia variedad de logros típicos asociados a una titulación típica de un determinado nivel. Puede existir más de una titulación típica de esta índole. Éstas incorporan los resultados del aprendizaje tal como se han definido en un marco nacional. Por ejemplo, numerosos marcos nacionales incorporan títulos de primer, segundo y tercer ciclos en forma de cualificaciones típicas / genéricas.

Las cualificaciones típicas / genéricas actúan como guía para quienes diseñan los planes de estudio con el fin de precisar lo que es adecuado exigir a los estudiantes. Las propias cualificaciones genéricas incorporan a menudo descriptores que definen los resultados del aprendizaje que les corresponden; éstos suelen ser de índole genérica y pueden aplicarse a varias asignaturas y modos de aprendizaje. En la educación superior, quienes los usan principalmente son: los que diseñan los programas (desarrollando resultados del aprendizaje y criterios de evaluación); los responsables de garantizar la calidad (validando, revisando y aprobando programas de aprendizaje); los evaluadores de créditos (a nivel nacional e

internacional, utilizándolos como puntos de referencia que contribuyan a una mayor precisión de las decisiones sobre reconocimiento académico).

2.4.3 Créditos y trabajo asignado al estudiante

Los estados signatarios de Bolonia han identificado al ECTS como un componente importante del Espacio Europeo de Educación Superior, y animan a los estados a emplear 'un sistema de créditos' que facilite tanto la movilidad internacional del alumnado como el desarrollo de planes de estudio a nivel internacional. Una gran cantidad de países ya han adoptado por ley el ECTS como sistema de acumulación de créditos. Es más, la Conferencia de Zurich sobre transferencia y acumulación de créditos organizada por la Asociación Europea de Universidades (EUA) en octubre de 2002 subrayó el papel central del ECTS en la educación superior, ratificado por los ministros en Berlín.

Un sistema de créditos es un modo de valorar, medir, describir y comparar los resultados del aprendizaje, y los propios créditos constituyen un método cuantitativo para indicar el volumen del aprendizaje basado en la consecución de resultados y el correspondiente trabajo realizado. Créditos y niveles son herramientas que se utilizan para representar el aprendizaje y medir su volumen. Los sistemas nacionales de créditos pueden aportar los principios básicos generales que han de ser los mismos para las instituciones de educación superior y sus "stakeholders", aunque pueden existir estructuras individuales de créditos a nivel institucional que detallen los procedimientos y normas de progresión establecidos en ellos.

La necesidad utilizar créditos se debe principalmente a que éstos permiten una mayor flexibilidad dentro de los sistemas educativos. Pueden establecer vínculos entre distintas formas y tipos de educación. La contribución de los créditos tanto al marco nacional de cualificaciones como al marco integrador europeo es su posibilidad de ofrecer una dimensión adicional, un valor añadido, que mejore aún más la movilidad (de alumnos, personal y programas de aprendizaje), el reconocimiento y la transparencia.

El papel a de los sistemas de créditos nivel nacional varía según el país, del mismo modo que varían sus marcos de cualificaciones y sistemas nacionales de educación superior. También varían los detalles relativos a la naturaleza, objetivo y normas de cada marco nacional de créditos, pues son asuntos de interés y autonomía a nivel interno, al igual que los marcos nacionales de cualificaciones. A nivel nacional, los créditos se introducen para alcanzar una serie de objetivos entre los que se incluyen todos o algunos de los siguientes:

- fomentar la movilidad del alumnado (dentro de las instituciones y entre unas y otras, así como a nivel internacional);
- mejorar el diseño (e innovación) de planes de estudio y estimular itinerarios y vías flexibles dentro de cada titulación y entre unas y otras;

- facilitar la existencia de diversidad en cualificaciones e instituciones nacionales de educación superior;
- fomentar el desarrollo de múltiples puntos de entrada y salida en la educación superior;
- contribuir a estimular una mayor participación y al aprendizaje continuo;
- mejorar el reconocimiento de los resultados del aprendizaje, incluyendo los distintos métodos, lugares y tipos de aprendizaje (p.ej. educación a distancia y métodos APEL basados en el trabajo);
- aportar un punto de referencia con vistas a la garantía de calidad;
- aportar un punto de referencia para la financiación;
- contribuir a la clarificación de información para todos los “stakeholders”;
- evitar los programas sobrecargados y el exceso de trabajo para los estudiantes;

En la actualidad, numerosos países europeos se encuentran en el proceso de adoptar (o ya los han adoptado) sistemas/estructuras nacionales, regionales o locales para facilitar la modernización de sus sistemas educativos. Se está incrementando progresivamente el número de los que se basan en el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), utilizando un baremo de 60 créditos por cada año a tiempo completo. Este desarrollo ha conducido a un cambio en el ECTS respecto a su papel tradicional como sistema de transferencia de créditos y movilidad, cuyo interés principal consistía en el reconocimiento de períodos de aprendizaje para aquellos alumnos que hubieran realizado parte de sus estudios en otro país. En la actualidad evoluciona hacia un sistema más amplio y paneuropeo de acumulación y transferencia de créditos que tiene una gran influencia en todos los programas de aprendizaje de la educación superior.

En el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones es preciso mostrar que éstos se basan en sistemas de créditos compatibles con el ECTS y que los créditos y cualificaciones se describen en términos de resultados del aprendizaje, niveles y el correspondiente trabajo asignado al estudiante. Para este documento, el trabajo asignado se define como:

una medida cuantitativa de todas las actividades de aprendizaje razonablemente exigibles para el logro de los resultados del aprendizaje (p.ej. conferencias, seminarios, trabajo práctico, estudio personal, búsqueda y obtención de información, investigación, exámenes).

Un sistema nacional de créditos debe tener en cuenta el tiempo que un estudiante precisa por término medio para realizar los trabajos que se le han asignado. Para que el sistema sea creíble y útil para el estudiante, debe ser posible la consecución de resultados del aprendizaje requeridos para la obtención de los créditos. La necesidad de que sea factible obtener los resultados del aprendizaje que exige la obtención de créditos de cada programa es importante para la credibilidad del sistema y

su utilidad para el estudiante. A fin de evitar la confusión, es importante que se produzca un uso correcto de los créditos en ambos contextos, nacional y europeo.

2.4.4 Perfil

Los marcos nacionales suelen incluir referencias al 'perfil', un elemento importante que hay que considerar en la elaboración de cualquier marco nacional de cualificaciones. El perfil puede referirse a un campo específico de aprendizaje de una titulación o bien a una suma más amplia de grupos de cualificaciones de campos distintos que tengan un interés u objetivo comunes, por ejemplo, en formación profesional aplicada, frente a unos estudios académicos de índole más teórica.

Las áreas de aprendizaje son esenciales en la tradición europea de la educación superior. Un estudiante suele obtener un título en un área determinada. La labor del proyecto Tuning ha demostrado que se pueden identificar mucho terreno en común gracias a las colaboraciones transnacionales dentro de las áreas de aprendizaje. Esta labor va a continuar y, dado que la educación superior, por definición, se encuentra en situación de permanente cambio, se trata de una labor sin fin. Incluso los límites entre los campos están en evolución. El nivel de detalle con el que se trazan los límites varía según las áreas. En algunos casos existen razones profesionales que exigen cierta precisión con respecto a si una titulación se encuentra o no dentro de cierta área, mientras que, para otros, cierto nivel de ambigüedad en cuanto a la pertenencia de una titulación a una determinada área puede resultar aceptable. Existen varias taxonomías de áreas de aprendizaje. Asimismo, en los últimos años hemos asistido al desarrollo de una serie de planes de estudio interdisciplinares hasta el punto de reconocerse que, al menos en muchos campos, el nivel de competencia y el atractivo que un estudiante posee para el mercado laboral puede verse potenciado si éste posee una competencia de concentración o nuclear en un área dada (p.ej. economía o ciencias políticas) acompañada de una competencia más limitada en otras áreas, tales como lenguas extranjeras, derecho, estadística, historia, etc.

El perfil, en el sentido de grupos de cualificaciones que comparten un objetivo común, es un rasgo destacado de algunos sistemas de cualificaciones, mientras que en otros se encuentra ausente. En numerosos casos, los orígenes de las distinciones se basan en sistemas binarios (o incluso de una mayor complejidad) de impartición. En algunos casos, estas distinciones se han traducido en términos de resultados, y constituyen un rasgo del nuevo sistema post-Bolonia. Otros sistemas las han reducido o eliminado. La existencia de estas diferencias de perfil resulta relevante para los objetivos del marco, ya que a veces influyen sobre la movilidad entre ciclos, entre países incluso.

2.5 Garantía de calidad y marcos nacionales de cualificaciones en un contexto nacional

La garantía de la calidad tiene una doble vertiente : la garantía de calidad interna y su desarrollo en las instituciones de educación superior, y la garantía de calidad externa llevada a cabo por organismos independientes.

En los últimos años ha aumentado el interés sobre el desarrollo y el uso de criterios explícitos y procesos abiertos a examen externo, y la mayoría de los países de Bolonia poseen en la actualidad organismos de garantía de calidad vinculados a la educación superior. En el comunicado de Berlín los ministros se comprometieron a apoyar un desarrollo mayor de la garantía de calidad a nivel institucional, nacional y europeo. Hicieron hincapié en el hecho de que “de acuerdo con el principio de autonomía institucional, la responsabilidad primera respecto a la garantía de calidad en educación superior reside en cada institución, lo que la base para una verdadera responsabilidad del sistema académico en el marco nacional de calidad. Se comprometieron asimismo a tener en vigor para el año 2005 sistemas nacionales de garantía de calidad que reunieran cuatro criterios mínimos.²³

Está surgiendo un conjunto de principios comunes de garantía de calidad; es lo que se conoce como garantía subyacente de calidad, independientemente de los distintos métodos nacionales, que para ser efectivos deben reflejar el contexto y la cultura locales al detallar su aplicación. Estas bases comunes para la garantía de calidad se describen minuciosamente en los ‘estándares, procedimientos y directrices’ que se desarrollan en la Red Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA), y en la EUA, la EURASHE y el ESIB siguiendo el mandato de los ministros en su Comunicado de Berlín.

Dentro del EEES existen, sin embargo, importantes diferencias en los métodos de garantía de calidad, tanto entre países como entre instituciones de cada país, entre naciones y sus instituciones de educación superior. Algunos países incluyen la acreditación directa de planes de estudio concretos por parte del ministerio, mientras que otros sistemas acreditan a las instituciones. Incluso en otros, en los procesos de garantía de calidad implican o la revisión de planes de estudio concretos y/o la auditoría de las instituciones responsables de llevarlos a cabo. Sin embargo, todos los sistemas incluyen un elemento de índole ‘externa’, ya sea por medio de inspectores externos o por pares académicos. Existe

²³ Los sistemas de garantía de calidad deben incluir:

Una definición de las responsabilidades de los organismos e instituciones implicados. La evaluación de planes de estudio o instituciones, incluyendo evaluación interna, revisión externa, participación de los estudiantes y publicación de los resultados. Un sistema de acreditación, certificación o procedimientos comparables. Participación internacional, cooperación y trabajo en redes.

asimismo una tendencia general hacia el incremento de la colaboración de estudiantes y otros “stakeholders” en la garantía de calidad.

Cada vez con más frecuencia, la garantía de calidad incluye procedimientos más claramente definidos y se apoya más en el uso de criterios explícitos incluyendo, allá donde se han desarrollado, los marcos nacionales de cualificaciones. Asimismo se favorece una mayor transparencia en los procedimientos de garantía de calidad por medio de la inclusión de una gama más amplia de puntos de referencia externos y, en algunos casos, de ámbito internacional.

En todos los casos en los que se han desarrollado marcos nacionales de cualificaciones, ya sea para la educación general, profesional y/o educación superior, el objetivo fundamental es ofrecer información sobre cualificaciones y, en particular, sus interrelaciones; sin embargo, pueden utilizarse, y de hecho se utilizan, para garantizar la calidad. No obstante, existen diferencias en la forma de utilizar los marcos y el motivo por el que se utilizan. En los casos en los que la impartición de programas está formalmente regulada, ya sea a través de un ministerio o de otra organización externa a las instituciones que los imparten, el marco y sus componentes podrán utilizarse para establecer y/o precisar si se han alcanzado unos estándares mínimos específicos. Esta puede ser la base de la acreditación, aunque la regulación de programas no tiene por qué vincularse necesariamente a los estándares mínimos. En otros casos, y en concreto en los países en los que las instituciones académicas tienen autonomía para elaborar sus propios planes de estudio y establecer sus propios estándares académicos, los marcos de cualificaciones se utilizan como ‘punto de referencia’, tanto como orientación general como dentro de un sistema de garantía de calidad. En tales casos, los componentes del marco suelen enunciarse en un contexto menos normativo.

Los “elementos externos” se están considerando cada vez más como parte esencial de la garantía de calidad, y así ha de ser respecto al desarrollo y aplicación de nuevos marcos nacionales de cualificaciones. Para que sean útiles a los distintos “stakeholders”, incluyendo tanto a los estudiantes presentes y futuros como a sus “empleadores”, los marcos deben describirse en términos que sean comprensibles y relevantes. La descripción no tiene porqué responder al tipo de lenguaje que se suele utilizar al presentar normativas.

Por razones pedagógicas y para atender las necesidades de los “stakeholders” implicados, los descriptores utilizados dentro de los marcos nacionales cada vez se preocupan más por identificar los ‘logros’ o resultados del aprendizaje en lugar de referirse a los medidas más por la identificación de antes que referirse principalmente a lo que se aporta al estudiante (input) La inclusión de un método basado en logros/resultados será esencial para que los marcos nacionales satisfagan las necesidades de todos los “stakeholders” y partes interesadas. Este cambio de interés tiene un efecto directo sobre los procesos de garantía de calidad pues por un lado proporciona su fundamento y además evidencia la necesidad de

apartarse de la aplicación de métodos puramente mecanicistas, en particular cuando éstos se basan principalmente en el “input” (p.ej. material entregado, tiempo, etc.)

Al margen de las diferencias entre países, ha sido tradicional dentro de la educación superior que los planes de estudio los hayan elaborado quienes los imparten, siendo la coherencia del programa lo que establecía el contexto de cualquier garantía de calidad, ya sea basada en criterios implícitos / subjetivos o explícitos / objetivos. A raíz de las aspiraciones del aprendizaje continuo y su plan de promoción a nivel nacional dentro del ámbito del EEES, se está incrementando el papel el papel de los “stakeholders” (el alumno y el empleador) en la planificación de programas. A fin de acomodar estos cambios, van a ser necesarios nuevos métodos de garantía de calidad que puedan abordar este interés centrado en las unidades de estudio y sus combinaciones.

El hecho de que haya distintos intereses unido a la gran diversidad en la práctica con relación a la garantía de calidad, hace inevitable que la aplicación de marcos nacionales dentro de la garantía de calidad varíe con respecto al centro de interés y al detalle del proceso. Sin embargo todos tratan esencialmente de crear y establecer una confianza mutua tanto en el contexto nacional como en el internacional. No obstante, los marcos nacionales han contribuido (y seguirán haciéndolo) a una mayor claridad respecto a las cualificaciones y a la garantía de su calidad y también a la progresión existente entre las mismas. No existe un modelo único de aplicación de marcos nacionales de cualificaciones respecto a la garantía de calidad, ya sea para evaluar los estándares de dichas cualificaciones o la calidad de las prestaciones que conducen a su obtención. La experiencia de aquellos países que han desarrollado marcos nacionales ha demostrado claramente que pueden ser, y son un componente vital en el ámbito de la garantía de calidad. Es importante reconocer que para que los marcos nacionales cumplan eficazmente su función de favorecer la confianza mutua en las cualificaciones, su diseño, componentes y aplicación deben reflejar las características del entorno nacional en el que operan, lo que incluye la “cultura de la calidad” de la comunidad de la educación superior y como esta canaliza las necesidades de los “stakeholders”.

2.6 El papel de los “stakeholders” en los marcos nacionales

Las cualificaciones son herramientas para el fomento de la confianza entre las distintas partes que las utilizan. Existen múltiples elementos que se emplean para generar confianza. Históricamente es posible que se haya confiado la validez de las cualificaciones a grupos relativamente pequeños de usuarios. Por ejemplo, grupos compuestos por personas pertenecientes a un único sector profesional u ocupacional, o bien personas interesadas en determinadas etapas de la educación o la formación. En la era del aprendizaje continuo, el colectivo de confianza que rodea a las cualificaciones debe ampliarse sin minar la fuerza de la propia confianza. Existen mecanismos para apoyar el desarrollo de la

confianza tales como el establecimiento de estándares y garantías de calidad, si bien se trata fundamentalmente de un proceso social y político además de técnico.

La importancia capital que la confianza tiene para las cualificaciones quedó bien expresada en el Informe del Equipo de Estudio sobre la Puesta en Práctica del Marco Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica en abril de 2002.

‘El éxito de un marco de cualificaciones puede medirse proporcionalmente al valor y utilidad que se concede a sus estándares y cualificaciones. Si nadie los ofrece ni los empleadores comprometidos los comprenden y exigen, los estándares y cualificaciones por se serán descartados por inútiles. Por ello, un marco de cualificaciones, lejos de permanecer aislado, necesita arraigarse tanto en la comunidad docente como en las comunidades de usuarios. La confianza, estrechamente vinculada a la credibilidad y la aceptación, constituye un atributo esencial de cualquier buena titulación, sea ésta convencional o no. Si las cualificaciones basadas en resultados se encuentran demasiado alejadas de los contextos en los que tiene lugar el aprendizaje o donde las cualificaciones se ponen en práctica, aquéllas serán rechazadas o no consideradas’.²⁴

El desarrollo de cualquier marco de cualificaciones debe tener en cuenta la necesidad de generar confianza entre los distintos “stakeholders” y la seguridad en la integridad del marco resultante.²⁵ Esto es vital para identificar a los “stakeholders” y propiciar mecanismos generadores de consenso en el desarrollo de los marcos. Una forma importante de generar confianza y aceptación consiste en garantizar que cualquier método de arriba hacia abajo se fusione con un proceso de abajo hacia arriba. No existe un modo perfecto de lograr algo así y, por ello, los distintos estados han venido adoptando técnicas distintas. Independientemente de los métodos adoptados, es importante incluir una variedad de “stakeholders” y varias alternativas para conseguir el consenso.

Entre los “stakeholders” pueden incluirse: estudiantes / alumnos, proveedores de educación y formación, gobierno y organismos públicos adecuados, organismos que otorgan los títulos, catedráticos/profesores de educación superior, empleadores y sector profesional, sindicatos, comunidades y organizaciones de voluntariado; colegios profesionales, etc. La cooperación entre gobiernos, instituciones de educación superior y alumnos basada en la asociación constituye un principio básico del Proceso de Bolonia. Los mecanismos para alcanzar el consenso en el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones pueden incluir cierto

²⁴ Informe del equipo de estudio sobre la Puesta en Práctica del Marco Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica, abril 2002, página 58.

²⁵ El concepto de ‘zonas de confianza mutua’ también se ha considerado extensamente en un informe reciente para la CEDEFOP realizado en apoyo del proceso de Copenhague para VET: Mike Coles y Tim Oates: Niveles europeos de referencia para educación y formación, marzo 2004.

número de medidas tales como: amplitud en la composición de cualquier organismo estatutario y su personal ejecutivo; una fase de consultas difundida públicamente; la publicación de artículos y colaboraciones en Internet; investigaciones y consultas internacionales; encuestas formales a estudiantes y empleadores; un grupo consultivo de base amplia que se reúna con regularidad para producir amplia documentación de apoyo; un enfoque abierto por parte de todos respecto al cuestionamiento de los objetivos de las cualificaciones y los estándares; reuniones sectoriales (p.ej., para tener en cuenta las perspectivas del mercado de trabajo y el voluntariado); reuniones bilaterales con organizaciones de los “stakeholders”; la garantía de un apoyo político continuo a la iniciativa; la consulta más allá de las fronteras del estado, en particular con las jurisdicciones vecinas; y la participación en organizaciones y reuniones europeas e internacionales.

2.7 Conclusiones: buenas prácticas en el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones

El examen de la naturaleza, desarrollo y efectividad de los actuales marcos nacionales de cualificaciones de educación superior de ‘nuevo cuño’ revela una amplia variedad de distintas experiencias a partir de las que pueden precisarse una serie de recomendaciones para la práctica adecuada. La lista siguiente incluye algunos de los aspectos más útiles que pueden facilitar el éxito en el diseño de nuevos marcos nacionales de cualificaciones.

- El proceso de desarrollo y revisión para el establecimiento de marcos nuevos es más efectivo cuando en él participan todos los “stakeholders” de importancia, tanto dentro como fuera de la educación superior. Los marcos de educación superior poseen un vínculo natural con la formación profesional y la educación post-secundaria y, por tanto es mejor considerarlos y tratarlos como una iniciativa nacional. Esto también posibilita la inclusión de otras áreas de educación y formación fuera de la educación superior o la vinculación con las mismas.
- El marco de cualificaciones de educación superior debe identificar un conjunto de objetivos claros y acordados a nivel nacional (la sección 2.3 del presente informe explora una serie de posibilidades).
- Los marcos de cualificaciones de educación superior mejoran con la inclusión de ciclos y/o niveles al relacionarlos con indicadores centrados en resultados y/o descriptores de cualificaciones.
- El uso de los resultados del aprendizaje para describir unidades, módulos y cualificaciones enteras contribuye tanto a su transparencia y reconocimiento como a la posterior movilidad de alumnos y ciudadanos. La identificación de vínculos formales con los

resultados del aprendizaje debe tener un papel importante en el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones.

- Unos marcos de cualificaciones de educación superior más flexibles tienen la ventaja de fomentar múltiples vías hacia la educación superior y dentro de ella y, así, mediante el impulso al aprendizaje continuo y el uso eficiente de recursos, se fomenta una mayor cohesión social.
- Los marcos de cualificaciones de educación superior mejoran al asociarlos directamente a sistemas de acumulación y transferencia de créditos. Los créditos son herramientas pensadas para el alumno, capaces de potenciar la flexibilidad, claridad, progresión y coherencia de los sistemas educativos cuando éstos se expresan en términos de resultados del aprendizaje, niveles/ciclos y trabajo asignado al estudiante. Los sistemas de créditos facilitan los puentes y vínculos entre sistemas, modos, niveles y sectores distintos de la educación, llegando a poder ser decisivos para facilitar el acceso, la integración y el aprendizaje continuo.
- Los marcos de cualificaciones de educación superior deben vincularse explícitamente a estándares académicos, a sistemas nacionales e instituciones de garantía de calidad y al conocimiento público del lugar que ocupan y el nivel al que corresponden las cualificaciones reconocidas en el ámbito nacional.
- La confianza pública en los estándares académicos exige que el público comprenda cuales son los logros asociados a los distintos títulos y cualificaciones de la educación superior. La confianza y el conocimiento se potencia mediante la publicación de las auditorias institucionales adecuadas y/o los informes de revisión de materias.
- El desarrollo y aplicación de marcos nacionales de cualificaciones de 'nuevo cuño' facilitan el desarrollo de instituciones autónomas de educación superior mediante el establecimiento de puntos de referencia externos claros, que contribuyan a propiciar la existencia de instituciones de alta calidad, que muestren interés y sentido de responsabilidad.
- Los marcos nacionales de cualificaciones deben articularse de un modo transparente con el marco integrador europeo de cualificaciones. El proceso de articulación debe incluir una planificación detallada de las cualificaciones nacionales (sus niveles, sus resultados de aprendizaje y descriptores) con los descriptores de ciclo el marco integrador europeo (ver en sección tres el tratamiento de los protocolos adecuados).

3 El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior

3.1 Objetivos y naturaleza del marco de Cualificaciones del EEES

Un marco de cualificaciones puede cumplir multitud de objetivos, y las diversas redes nacionales que ya existen o se encuentran en vías de desarrollo encarnan distintos propósitos. El marco del EEES extrae sus propios fines de los objetivos expresados a través del Proceso de Bolonia. De estos objetivos, los más importantes son la transparencia internacional, el reconocimiento y la movilidad.

- La transparencia internacional se encuentra en el núcleo de la propuesta realizada desde la Declaración de Bolonia en la que se aboga por un sistema de títulos fácilmente interpretables y comparables. Si bien otros instrumentos tales como el suplemento al título también desempeñan un cometido para la consecución de estos objetivos, será difícil garantizar que una titulación pueda interpretarse y compararse fácilmente más allá de sus fronteras sin contar con una arquitectura simplificadora que favorezca el entendimiento mutuo en virtud de la construcción de un marco. Es más, el éxito relativamente rápido de la introducción del modelo de dos ciclos en gran parte del EEES ha servido ya en cierto modo para subrayar que una estructura comparable de cualificaciones no es en sí suficiente para lograr una auténtica transparencia y comparabilidad. La comprensión de este hecho ha llevado a abogar en el Comunicado de Berlín por un marco integrador que relacione los marcos nacionales de un modo coherente.
- El reconocimiento internacional de las cualificaciones se basa en la transparencia. Un marco que aporte un entendimiento común de los resultados a los que conduce una titulación en lugar de una simple declaración de compatibilidad, va a potenciar en gran medida la utilidad de las cualificaciones dentro del EEES. El reconocimiento de cualificaciones tiene muchas finalidades, entre ellas el empleo y el acceso a la educación continua, que implican a diferentes “stakeholders”. El desarrollo de un marco integrador común mediante la colaboración de los “stakeholders” a nivel europeo favorecerá el resto de acciones emprendidas para mejorar el reconocimiento con todos estos fines.
- La movilidad internacional de estudiantes y licenciados depende tanto del reconocimiento del aprendizaje logrado como de las cualificaciones previamente obtenidas. Los estudiantes que se desplazan entre cualificaciones o ciclos necesitan obtener el reconocimiento académico para poder acceder a programas más avanzados. La aclaración que pueda aportar la especificación del nivel y la naturaleza de los planes de estudio será de gran utilidad para tanto para los estudiantes de movilidad como para sus

asesores. De este modo se apoya la movilidad, ya que los estudiantes tendrán una mayor confianza en que los resultados de salir a estudiar fuera de sus fronteras se sumarán a la cualificación que esperan conseguir en su propio país. Un marco será de singular ayuda en el fomento del desarrollo y reconocimiento de títulos conjuntos en los que participa más de un país.

Un marco integrador europeo tiene varios objetivos característicos que difieren de los de los marcos nacionales. Al tratarse de un meta-marco, se pretende que sirva para identificar puntos de articulación entre marcos nacionales. Asimismo es un punto de referencia para quienes se encuentren desarrollando o revisando marcos nacionales de cualificaciones.

El marco de cualificaciones del EEES debe considerarse como un marco integrador. Es decir, proporciona un meta-marco dentro del que se desarrollarán marcos nacionales y, en términos amplios, indica la estructura y los límites que han de tener los marcos nacionales como instrumento para facilitar la comprensión de cómo se relacionan y articulan entre sí las distintas cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. Indica asimismo el modo en que los sistemas de cualificaciones de los distintos estados del EEES se relacionen entre sí, especialmente cuando sistemas nacionales se han incorporado a marcos nacionales formales. Aportará un conjunto común de ciclos y niveles, con descriptores para esos ciclos. El nivel de detalle reflejado en los marcos nacionales no es ni necesario ni deseable en un marco integrador. En realidad, se podría esperar que, conforme fueran evolucionando, los marcos nacionales introducirán elementos que reflejen las necesidades nacionales. Estos podrían incluir cualificaciones al haber completado parcialmente un ciclo o por logros obtenidos dentro de un ciclo. El marco de cualificaciones del EEES no sustituye a los marcos nacionales. Los amplía ofreciendo una serie de puntos de referencia mediante los cuales puedan demostrar su compatibilidad entre sí.

El marco integrador no prescribe el contenido ni la forma que han de adoptar los sistemas nacionales de cualificaciones. Éstos son competencia de las autoridades nacionales correspondientes y puede llegarse a ellos a través de la especificación que se desprenda de los marcos nacionales de cualificaciones.

No todas las cualificaciones incluidas en los marcos nacionales se corresponderán necesariamente con la consecución de uno de los grandes ciclos del marco integrador europeo. Algunas cualificaciones se encuentran dentro de ciclos. El marco, sin embargo, ofrecerá asimismo cierta orientación implícita para la evaluación de dichas cualificaciones. Podrán existir también cualificaciones menores o de especialización que no se correspondan con uno de los ciclos.

Las dimensiones y rasgos de algunas cualificaciones integradas en los marcos nacionales no tienen su homólogo en otros países. El marco

integrador europeo no hará referencia a estas características, aunque tampoco los excluirá de los sistemas nacionales. Un ejemplo de rasgos de este tipo es el de 'perfil' tal como se desarrolla en la sección 2.4.4, el cual constituye un elemento importante en algunos sistemas nacionales de cualificaciones, pero no en otros. El marco integrador no aludirá a tales características; carece de intenciones o competencia alguna para influir en la inclusión / exclusión de rasgos de esta índole en los marcos nacionales.

3.2 Ciclos y niveles

Una cuestión fundamental para cualquier marco de cualificaciones es la de su estructura y el número de divisiones que contenga. En cuanto al marco del EEES, se trata de una pregunta en gran medida ya contestada. La Declaración de Bolonia afirma que habrá dos ciclos principales, y el Comunicado de Berlín especifica a partir de esto un tercer ciclo (doctorado) vinculado a la investigación. La consecución con éxito del primer ciclo permite el acceso a programas del segundo ciclo. La consecución con éxito del segundo ciclo permite el acceso a programas del tercer ciclo. El término "acceso" se utiliza aquí en el mismo sentido que en la Convención de Reconocimiento de Lisboa, es decir, el derecho a solicitar y ser candidato a la admisión en un programa de educación superior. Esto no implica necesariamente un derecho automático de admisión o el merecimiento de plaza en un programa.

Además de esto, el comunicado de Berlín solicita que el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia explore la posibilidad y el modo de incluir programas más cortos dentro de la educación superior. Las cualificaciones de ciclo corto de interés son las que se incluyen en el primer ciclo o están vinculadas a él.

Algunos marcos nacionales incorporan posteriores sub-divisiones dentro de los tres grandes ciclos de Bolonia, aunque tales sub-divisiones no cuenten con una difusión amplia en el EEES. La relación que existe entre las cualificaciones de tales sub-divisiones con las que corresponden a los grandes ciclos inscritos en los respectivos marcos nacionales pueden -y probablemente así sucederá-, utilizarse de modo informal para indicar su posición aproximada respecto al marco del EEES. También puede concederse a tales cualificaciones créditos que contribuyan a la obtención de cualificaciones de otro ciclo. El marco integrador de cualificaciones habrá de desempeñar mediante un proceso de reconocimiento parcial, un cometido importante a la hora de facilitar el justo reconocimiento de tales cualificaciones dentro de marcos nacionales que no incorporen cualificaciones similares.²⁶

²⁶ Respecto al reconocimiento parcial, ver la Recomendación sobre los Criterios y Procedimientos para la Evaluación de Cualificaciones Extranjeras adoptado por el Comité de la Convención de Reconocimiento de Lisboa en 2001.

El concepto de “ciclo” se ha utilizado en el Proceso de Bolonia para referirse a fases de la educación superior a las que se incorporan cualificaciones, programas y fases de aprendizaje. El término “nivel” se encuentra con mayor profusión en los documentos sobre marcos nacionales de cualificaciones.

El nivel se utiliza también para referirse a la impartición de educación, por ejemplo, en la Clasificación Estándar Internacional de Educación (ISCED) de la UNESCO. A diferencia del marco, el cual incluye la variedad de objetivos ya comentados, la ISCED es fundamentalmente una herramienta de clasificación estadística.²⁷

El Comunicado de Berlín menciona que el marco se ha de basar en “niveles”. No se pretende que el marco del EEES vaya a especificar nomenclaturas convencionales de cualificaciones. No resulta probable que se acepten convenciones tales como “nivel de licenciatura” o “nivel de master”, que se utilizan en algunos sistemas nacionales, pero no en todos. Una simple designación numérica del tipo “nivel 1”, “nivel 2”, corre el riesgo de sembrar confusión, sobre todo en aquellos marcos nacionales que han numerado sistemas de niveles empezando a contar a partir de un nivel inferior al de educación superior. El vínculo con los planes de estudio que sugiere el término “ciclos” no resulta, sin embargo, inapropiado, dado que las especificaciones del marco deben tener en cuenta los correspondientes trabajos asignados. Por lo tanto, se propone que las tres principales divisiones del marco se identifiquen haciendo referencia a cualificaciones que correspondan a la consecución del ciclo:

- Cualificaciones de primer ciclo (educación superior)
- Cualificaciones de segundo ciclo (educación superior)
- Cualificaciones de tercer ciclo (educación superior)

En el Comunicado de Berlín se pedía que se considerara la inclusión de cualificaciones de educación superior de ciclo corto, vinculadas al primer ciclo o integradas en él. Para el presente informe se usa la denominación de ciclo corto. Pueden identificarse cualificaciones que corresponden a la finalización con éxito de un ciclo corto (dentro de o vinculadas al primer ciclo). No existe la intención de obligar a la creación de este tipo de titulación donde el sistema nacional no vea adecuado adoptarla. Sin embargo, ya que existen cualificaciones de ciclo corto en muchos países, es importante que se les habilite un lugar en el marco. Así se favorecerá el reconocimiento mutuo de cualificaciones entre aquellos estados que las incorporen. También servirá para desarrollar el

²⁷ ISCED 1997 reconoce que, si bien es deseable la clasificación de niveles sobre la base del contenido educativo, la diversidad de programas, currícula y estructuras hace que la tarea sea imposible a escala mundial sin el empleo de criterios adicionales tales como requisitos de admisión, duración y estructura de titulación nacional. Los Niveles 5 y 6 del ISCED se refieren a la educación terciaria. El Nivel 5 se define como educación terciaria que no conduce a titulación de investigación avanzada. Posteriormente se divide en 5a y 5B, sirviéndose de un conjunto de criterio subsidiarios. El Nivel 6 se refiere a una educación terciaria que conduce a una cualificación de investigación avanzada.

reconocimiento de cualificaciones de ciclo corto en aquellos estados que no las empleen en sus sistemas nacionales, pero que acojan a quienes las han obtenido. Al mismo tiempo, se reconoce que algunos estados incorporan una variedad de cualificaciones que corresponden exacta o aproximadamente a este nivel, con distintas estructuras y objetivos. Algunas forman parte de la educación superior y otras se clasifican fuera ésta. El descriptor de ciclos cortos no pretende cubrir toda la diversidad de cualificaciones que se encuentren dentro del primer ciclo pero no lo completan.

Los programas que conducen a una titulación de primer ciclo (o a un ciclo corto dentro de o vinculado al primer ciclo donde esto exista) tienen un 'punto de partida' que se describe a veces como ruta de entrada. En sentido estricto, no se trata de una titulación y, por lo tanto, no forma parte del marco de cualificaciones del EEES. Además, existe una diversidad de caminos de entrada en las diversas formas de educación superior de algunos estados que dificultan la definición de 'nivel' de entrada en la educación superior. En realidad, puede que 'nivel' no sea el concepto más apropiado a aplicar. Sin embargo, se considera útil que se haga alguna referencia al punto o puntos de partida del marco. Para los objetivos del marco del EEES, se suele considerar suficiente la referencia al artículo IV de la Convención de Reconocimiento de Lisboa en lo que respecta a cualificaciones que dan acceso a la educación superior:

“Cada Parte reconocerá aquellas cualificaciones emitidas por aquellas otras Partes que cumplan los requisitos generales de acceso a la educación superior con el fin de acceder a planes de estudio que pertenezcan a su sistema de educación superior, a menos que exista una diferencia sustancial entre los requisitos generales de acceso entre la Parte en la cual se obtuvo la cualificación y la Parte en la que se busca el reconocimiento de la misma.”

3.3 Descriptores de resultados de aprendizaje, incluyendo las competencias

La especificación de resultados es un elemento clave en los actuales marcos de cualificaciones. Existen varios modos de categorizar y especificar la variedad de resultados. Tradicionalmente la educación superior se ha mostrado relativamente explícita en cuanto a los conocimientos (resultados) que deben adquirirse o, al menos, los conocimientos cubiertos por el plan de estudios. Sin embargo, se mostraba algo menos explícita en cuanto a las habilidades o competencias exigidas para la concesión de determinada cualificación. Competencias tales como la evaluación crítica, han estado y están implícitas en los valores y prácticas de evaluación. La especificación de una amplia gama de resultados se está convirtiendo en una práctica

cada vez más extendida. Esta especificación explícita facilita la comparación entre cualificaciones.

Los resultados genéricos de una titulación, es decir, los resultados del aprendizaje comunes a quienes han obtenido un tipo particular de titulación, pueden expresarse por medio de un 'descriptor de cualificaciones'. Los descriptores correspondientes a un marco europeo deberán ser necesariamente de índole bastante general. No sólo deben dar cabida a una amplia gama de disciplinas y perfiles, sino también, en la medida en que sea posible, a las distintas formas en las que las cualificaciones se han desarrollado y especificado a nivel nacional. Por razones prácticas, los descriptores serán breves y fáciles de comprender. Deberán evitar un lenguaje técnico, teniendo en mente que se utilizarán en referencia a sistemas nacionales de cualificaciones descritos en una variedad de idiomas.

Tras la Conferencia Ministerial de Praga (2001), fue quedando cada vez más claro que para satisfacer los objetivos de transparencia, reconocimiento y movilidad, la estructura de ciclos presentada a través de Bolonia debía detallarse aún más en lo que respecta a los resultados de dichos ciclos. Se reunió un grupo informal de especialistas en educación superior de varios países bajo los auspicios de la Iniciativa de Calidad Conjunta (www.jointquality.org). Esta agrupación desarrolló un conjunto de descriptores que han llegado a ser conocidos como los 'Descriptores de Dublín'. Los descriptores iniciales para el primer y segundo ciclos fueron presentados a la reunión de ministros de Berlín por el Consenso de Amsterdam. Posteriormente el grupo ha desarrollado un descriptor para el tercer ciclo. Recientemente ha visto la luz un nuevo descriptor para un ciclo corto (dentro de o vinculado al primer ciclo), siguiendo el esquema de los otros tres ciclos. Estos descriptores (sobre todo para el primer y segundo ciclos) han demostrado su utilidad en varios sentidos, a juicio de organismos nacionales de garantía de calidad, de quienes desarrollan estándares de educación superior y de quienes diseñan programas de educación superior. Hasta ahora no se han propuesto revisiones de importancia.

Los descriptores de cualificaciones se suelen diseñar para que se interpreten como enunciados generales de los logros que, por lo general, han alcanzado los estudiantes a los que se les haya concedido una titulación tras haber finalizado con éxito de un ciclo. El concepto de descriptores típicos de ciclos de cualificaciones se desarrolló en el seno de la Iniciativa de Calidad Conjunta. Este concepto ha encontrado una aceptación y aplicabilidad mayor que el posible uso de descriptores más amplios de nivel. Los descriptores de nivel, que tienden a ser más generales, pretenden indicar toda la gama de resultados asociados a un nivel.

Los descriptores de Dublín se han desarrollado como un conjunto y con la intención de que cada uno se interprete con referencia a los demás. El objetivo fundamental es utilizarlos en el alineamiento de cualificaciones

y, por tanto, de marcos nacionales. Los propios marcos nacionales pueden contar con elementos o resultados adicionales y pueden tener funciones más detalladas y específicas.

Los descriptores de Dublín se han elaborado sobre los elementos siguientes:

- conocimiento y comprensión;
- aplicación de conocimientos y comprensión;
- elaboración de juicios;
- habilidades de comunicación;
- habilidades de aprendizaje.

Los Descriptores de Dublín enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y capacidades relacionados con las cualificaciones que representan el final de cada ciclo de Bolonia. No se pretende que sean normativos; no representan el umbral de requisitos mínimos y no son exhaustivos: pueden añadirse características similares o sustituirse por otras equivalentes. Los descriptores buscan identificar la naturaleza del conjunto de la titulación. No son específicos para cada materia ni están limitados a las áreas académica, profesional o vocacional. En ciertas disciplinas en particular, los descriptores deberán interpretarse dentro del contexto y del uso del lenguaje de dicha disciplina. Siempre que sea posible, deberán establecerse referencias cruzadas entre ellos y cualquier expectativa / competencia publicada por la comunidad de académicos y/o profesionales relevantes. Al adoptar los descriptores de Dublín, el grupo de trabajo reconoce que el desarrollo posterior de los elementos existentes y/o la introducción de elementos nuevos formarán parte de su evolución como puntos de referencia del marco de cualificaciones de educación superior del EEES.

Los descriptores de Dublín (Diciembre 2004) incluyen:

*Las cualificaciones que indican que se ha concluído el **ciclo corto de educación superior (dentro de o vinculado al primer ciclo)** se conceden a aquellos estudiantes que:*

- *hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general²⁸ y que suele corresponder un nivel que se sustenta en libros de texto avanzados; tales conocimientos ofrecen una base de apoyo para un campo de trabajo o formación profesional, para el desarrollo personal y para estudios posteriores de finalización del primer ciclo;*
- *puedan aplicar sus conocimientos y comprensión de los mismos en contextos laborales*
- *posean la capacidad de identificar y emplear datos para formular respuestas a problemas bien definidos, concretos y abstractos;*

²⁸ La educación secundaria general incluye también la formación profesional con un componente suficientemente general.

- sean capaces de comunicar sus conocimientos, habilidades y actividades a sus iguales, supervisores y clientes;
- posean unas habilidades de aprendizaje que les permitan emprender estudios posteriores con cierta autonomía.

Las cualificaciones que indican la consecución del **primer ciclo** se conceden a los alumnos que:

- hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general y que suele corresponder un nivel que aunque se sustenta en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos de vanguardia de su área de estudio;
- sepan aplicar sus conocimientos de un modo que demuestre un enfoque profesional²⁹ en su trabajo o vocación y que posean las competencias³⁰ que suelen demostrarse mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
- posean la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Las cualificaciones que indican la consecución del **segundo ciclo** se conceden a alumnos que:

- hayan demostrado poseer y comprender conocimientos que se basan en los típicamente asociados al primer ciclo, y los amplían y/o intensifican lo que les aporta una base o posibilidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación³¹;

²⁹ La palabra '**profesional**' se utiliza en los descriptores en su sentido más amplio, refiriéndose a aquellos atributos relevantes para emprender un trabajo o profesión que requiera la aplicación de algunos aspectos del aprendizaje avanzado. No se utiliza en cuanto a los requisitos específicos relativos a las profesiones regladas. Esto último puede identificarse más con el perfil / especificación.

³⁰ La palabra '**competencia**' se utiliza en los descriptores en su sentido más amplio, lo cual permite la gradación de capacidades o habilidades. No se utiliza en un sentido concreto, identificado únicamente sobre la base de una evaluación de tipo 'sí/no'.

³¹ La palabra '**investigación**' se utiliza para cubrir una amplia variedad de actividades cuyo contexto suele relacionarse con un campo de estudio; el término se utiliza aquí para representar un estudio o investigación metódico basado en una comprensión sistemática y la conciencia crítica del conocimiento. La palabra se utiliza en un sentido inclusivo que incorpora la gama de actividades que propician el trabajo original e innovador en todo el espectro de campos académicos, profesionales y tecnológicos, incluyendo Humanidades y las tradicionales Artes Escénicas y otras de índole creativa. No se utiliza en ningún sentido limitado o restringido, o referido sólo a un 'método científico' tradicional.

- *sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;*
- *sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;*
- *sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;*
- *posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.*

*Las cualificaciones que indican la consecución del **tercer ciclo** se conceden a los alumnos que:*

- *hayan demostrado una comprensión sistemática de un área de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicha área;*
- *hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica;*
- *hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional;*
- *sean capaces de análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas;*
- *sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento;*
- *Se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.*

La iniciativa de Calidad Conjunta (JQI) ha comparado también los descriptores y identificado los cambios de escalón entre ciclos en cada uno de estos elementos. Ver Apéndice 6.

3.4 Créditos y trabajo asignado al estudiante

Las ventajas relacionadas con los sistemas nacionales de créditos pueden hasta cierto punto reproducirse a nivel europeo. Es más, surgirían beneficios adicionales de la adopción de un adecuado sistema común de créditos que pudiera sustentar el marco de cualificaciones y potencialmente fuera capaz de:

- proporcionar a los marcos nacionales de cualificaciones una terminología común con respecto a los créditos (basada en resultados del aprendizaje y en el trabajo asignado al estudiante) para la descripción y localización de las diversas cualificaciones nacionales;
- contribuir al fomento del amplio desarrollo y puesta en práctica de resultados de aprendizaje y competencias, utilizando los créditos para cuantificar y enunciar los logros del aprendizaje;
- construirse a partir de una amplia base de experiencia europea ya existente entre las instituciones en relación con los desarrollos internacionales de créditos;
- facilitar la localización precisa del aprendizaje vinculando los créditos a sistemas nacionales de niveles y a los descriptores integradores de ciclos de Bolonia;
- actuar como un conjunto adicional de puntos de referencia para facilitar la garantía de calidad en toda Europa y la comprensión de los marcos nacionales de cualificaciones;
- tender un puente sin fisuras entre la educación superior y las de otro tipo, especialmente al posibilitar el desarrollo de un marco europeo consistente y común para un aprendizaje continuo capaz de integrar todas las formas y modos de aprendizaje;
- ayudar al desarrollo y construcción de títulos conjuntos a nivel internacional, y a la colaboración en planes de estudio facilitando caminos flexibles de aprendizaje y una variedad de distintos perfiles de titulación;
- facilitar la articulación global del Espacio Europeo de Educación Superior (y el reconocimiento de sus cualificaciones) con otros sistemas basados en créditos.

El comunicado de Berlín ha puesto de relieve que “el ECTS se está convirtiendo cada vez más en una base generalizada para los sistemas nacionales de créditos.” El ECTS se inició en 1989 como sistema de transferencia de créditos, aunque ahora se está desarrollando como sistema tanto de acumulación como de transferencia de créditos. Además, y esto es importante, aunque el ECTS fue inicialmente concebido para medir el trabajo asignado, su posterior desarrollo ha incluido también los conceptos de resultados del aprendizaje, y en alguna de las versiones nacionales del ECTS existen ejemplos del uso del “tiempo del aprendizaje de nociones” para relacionar el ECTS con volúmenes de resultados de aprendizaje.

Si bien algunos marcos nacionales aparecen como marcos de créditos y cualificaciones dentro de los que es posible asignar unidades de aprendizaje directamente al marco sin tener en mente una titulación específica, ese enfoque no es ni necesario ni factible para un marco integrador europeo. El marco integrador para el EEES pretende facilitar la comparación de cualificaciones concedidas en el marco de sistemas nacionales o, menos frecuentemente, entre dos o más sistemas nacionales en virtud de un acuerdo de titulación conjunta.

Se propone que los créditos se asignen a las cualificaciones dentro de los sistemas nacionales de tal modo que los sistemas de créditos desarrollados y puestos en práctica en estos marcos sean compatibles con el ECTS.

Los debates que se han generado en los últimos años sobre las cualificaciones de primer y segundo ciclo, entre los que destacan los seminarios sobre el Proceso de Bolonia de 2001 y 2003 en Helsinki, han tratado las cualificaciones en términos de los créditos ECTS asociados a ellas. Los métodos para ponderar el ECTS en el ciclo corto se consideraron en los trabajos de la JQI y EURASHE. No se ha tratado con detalle el ECTS en relación con el tercer ciclo. Este tema se trató en el seminario Austro-Germano-EUA de Salzburgo de febrero de 2005 pero no se llegó a ninguna conclusión.³²

Sobre la base de estos debates, se proponen los siguientes puntos como directrices para establecer la correspondencia de créditos con cualificaciones dentro de los marcos nacionales:

- Las cualificaciones de ciclo corto (dentro de o vinculadas al primer ciclo) normalmente podrán incluir/ estarán representadas por aproximadamente 120 créditos ECTS;
- Las cualificaciones del primer ciclo normalmente podrán incluir/ estarán representadas por 180-240 créditos ECTS;
- Las cualificaciones del segundo ciclo normalmente podrán incluir/ estarán representadas por 90-120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 créditos del nivel del segundo ciclo;
- Las cualificaciones del tercer ciclo no llevarán normalmente créditos asociados.

3.5 Perfil

El perfil se utiliza aquí para referirse al área específica de aprendizaje de una titulación. Las áreas de aprendizaje son fundamentales en la tradición europea de la educación superior, en la que los estudiantes suelen obtener su título en un área en particular. La labor del proyecto Tuning ha demostrado que se puede identificar mucho terreno en común gracias a las colaboraciones transnacionales dentro de las áreas de aprendizaje. Esta labor va a continuar y, dado que la educación superior, por definición, se encuentra en situación de permanente cambio, se trata de una labor sin fin. Incluso los límites entre las áreas están en evolución. El nivel de detalle con el que se trazan los límites varía según las áreas. En algunos casos existen razones profesionales que exigen cierta precisión con respecto a si una titulación se encuentra o no dentro de cierta área, mientras que, para otros, cierto nivel de ambigüedad en cuanto a la pertenencia de una titulación a una determinada área puede

³² Una declaración conjunta de las Conferencias de Rectores de Austria, Alemania y Suiza indica que, por lo general, un límite de tiempo apropiado para el doctorado son tres años. El Reino Unido, Francia y Dinamarca tienen el mismo límite.

resultar aceptable. Si bien existen varias taxonomías de áreas de aprendizaje, entre las que destaca la del ISCED (International Standard Classification of Education), no parece útil en este punto especificar que una taxonomía de esta índole deba ser un rasgo incorporado al marco.

Se han producido una serie de avances dentro del EEES como fruto del encuentro entre organismos académicos y profesionales que han compartido su experiencia para “afinar” sus planes de estudio y, en algunos casos, armonizarlos. Si bien estos desarrollos pueden servir para propiciar el reconocimiento y la movilidad, debe señalarse que el perfil profesional es una cuestión que compete a la soberanía nacional. Los avances que, a nivel voluntario, se han producido a nivel europeo en el seno de una disciplina no pueden sustituir a la autoridad nacional competente y responsable del establecimiento de estándares. La función de reconocimiento es asimismo una cuestión de cada estado, facilitada a través de la red ENIC/NARIC (European Network of Information Centres/ National Academic Recognition Information Centres).

3.6 Desarrollo posterior

La propiedad del marco integrador corresponde colectivamente a los ministros de los estados signatarios. La responsabilidad del mantenimiento y desarrollo del marco corresponde tanto al Grupo de Seguimiento de Bolonia como a cualquier estructura ejecutiva que en el futuro establezcan los ministros para un desarrollo posterior del EEES. Las tareas consecutivas al establecimiento del marco podrían incluir el desarrollo, seguimiento y revisión de los criterios y procedimientos para vincular los marcos nacionales al marco integrador, la revisión periódica de la estructura del marco (incluyendo los descriptores), y la relación con los grupos que desarrollan en Europa una labor más amplia en educación y formación profesional y en (otros) marcos integrados.

3.7 Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo ha establecido y apoyado los objetivos propios de un marco de cualificaciones del EEES. Es importante que todos los miembros reconozcan que un marco de esta índole contribuirá a la transparencia y la movilidad, pero sólo si se ve sustentado por el compromiso y la confianza. Aunque este marco europeo es ‘integrador’, debe tener la capacidad de influir sobre el desarrollo de los marcos nacionales. Los elementos compatibles con las buenas prácticas en el desarrollo de los marcos nacionales se establecen en la sección 2.7 y, si los marcos nacionales se construyen sobre tales principios, se verá facilitado en gran medida el objetivo del marco europeo como elemento importante del EEES.

Recomendaciones:

El marco de cualificaciones de la EEES habrá de ser un marco integrador que cuente con un alto nivel de generalidad y constará de tres grandes ciclos con la provisión adicional de un ciclo corto dentro de o vinculado al primer ciclo

El marco deberá incluir descriptores de ciclos en forma de descriptores genéricos de cualificaciones que deberán utilizarse como puntos de referencia.

Se propone la adopción de los Descriptores de Dublín como descriptores de los ciclos para el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior .Los descriptores enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y capacidades relacionados con las cualificaciones que representan el final de cada ciclo de Bolonia

Se propone una serie de directrices para la escala de ECTS normalmente asociada a la finalización de cada ciclo.

4 La vinculación de marcos de cualificaciones de educación superior

4.1 Introducción

La existencia de cuarenta marcos nacionales distintos e independientes entre los que no existen vínculos coherentes no podría satisfacer las expectativas del estudiante respecto a la transparencia y movilidad en un Espacio Europeo de Educación Superior en el que las cualificaciones obtienen con facilidad reconocimiento más allá de las fronteras. En este sentido, el modo en que los marcos nacionales se alineen con el marco integrador es de una importancia capital.

A fin de facilitar un reconocimiento justo, es necesario que los socios extranjeros confíen en que las cualificaciones nacionales se correspondan también en la práctica con los niveles a los que éstas se vinculan. En este contexto, el sistema de garantía de calidad, aunque se organice a nivel nacional, tiene un cometido que desempeñar.

Existen ya múltiples instrumentos de transparencia a disposición de estudiantes, instituciones de educación superior, empleadores y centros de reconocimiento. La efectividad de aquéllos mejorará con la introducción de marcos de cualificaciones tanto a nivel nacional como internacional.

4.2 Garantía de calidad y marcos nacionales de cualificaciones dentro del contexto del EEES

Aunque históricamente la educación superior ha sido en gran medida un reflejo de los contextos culturales nacionales, siempre ha incluido además una dimensión internacional en el establecimiento de sus cualificaciones y estándares. Del mismo modo, la movilidad tanto del personal como del alumnado ha introducido un elemento internacional en la garantía de calidad, si bien hay que insistir en que esto generalmente tiene su base en gran medida en contextos nacionales. En ambas áreas, la contribución del elemento internacional puede haber quedado implícita en cierta medida y, hasta hace poco, ha sido escaso el uso de criterios claros y explícitos, internacionalmente reconocidos, para sustentar los procesos de garantía de calidad o realizar evaluaciones objetivas. La 'confianza' se ha basado en gran medida en el conocimiento personal en el seno de una comunidad limitada y en la 'reputación'.

El desarrollo del Proceso de Bolonia conlleva un incremento de las expectativas en torno a un 'mercado' internacional para alumnos, empleados y empleadores. Para el éxito del proceso, será inevitable definir la 'confianza' dentro de un contexto mucho más amplio y aumentar las expectativas de una mayor transparencia en cualificaciones (nacionales), sus estándares y su garantía de calidad.

El papel de los marcos nacionales de cualificaciones respecto a la descripción y garantía de estándares ya ha sido descrito anteriormente

(capítulo 2.5), aunque también pueden desempeñar un papel más concreto cuando surja un interés internacional sobre la naturaleza de las cualificaciones. Quizá sea inevitable, sin embargo, que el mayor interés internacional recaiga en la comparación *entre* marcos y las cualificaciones que estos incluyen. La comparabilidad constituye un elemento importante, en concreto cuando los estudiantes quieran utilizar sus cualificaciones en un ámbito competitivo internacional.

El Proceso de Bolonia ofrece una plataforma de apoyo a la confianza al favorecer el conocimiento y el entendimiento; los marcos nacionales son elementos esenciales en este sentido. Su valor queda reforzado mediante la creación de un marco integrador europeo que puede proporcionar un punto de referencia para establecer comparaciones entre los marcos nacionales y las cualificaciones que los componen.

El marco integrador europeo proporcionará un mecanismo mediante el que puedan compararse los marcos nacionales, y en concreto sus cualificaciones, aunque la comparación se efectúe a un nivel genérico. No se puede esperar ni de un marco europeo ni, por supuesto, de los marcos nacionales, que ofrezcan detalles específicos de cada disciplina, aunque sí pueden ofrecer una guía (y en algunos casos, dependiendo de los contextos nacionales, quizá también una garantía) del tipo y nivel de competencias que se espera de los que han obtenido una determinada titulación. Los marcos de cualificaciones contribuyen a sentar la base para la confianza en que un candidato posee las habilidades pertinentes tanto para obtener empleo como para emprender estudios posteriores en un nivel en particular.

Además de servir de plantilla para los marcos nacionales, un marco europeo puede ser un medio para aumentar la confianza internacional en los estándares de cualificaciones estableciendo una garantía de calidad en contextos trans-nacionales e internacionales. No es posible que un marco de cualificaciones desempeñe toda esta labor por sí mismo. Además es necesario que se comprenda y aplique -quizás sólo en el contexto nacional-toda una serie de principios para la garantía de calidad que han sido acordados a nivel internacional.

Este conjunto de principios comunes y compartidos surge del Proceso de Bolonia, y se reconocen como base de la garantía de calidad independientemente de los distintos métodos nacionales. La descripción detallada de estas bases comunes para la garantía de calidad se recogerá en detalle en el documento “Standards, Procedures and Guidelines (estándares, procedimientos y orientaciones) que está siendo elaborado por la Red Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), en colaboración con la EUA, EURASHE y ESIB siguiendo el mandato de los ministros en su Comunicado de Berlín³³.

³³ En el momento de elaboración de esta traducción, dicho documento ya ha sido concluido y puede consultarse en su versión en inglés en : <http://www.enqa.net/files/BergenReport210205.pdf>

4.3 Criterios y procedimientos de verificación de la compatibilidad de marcos en el seno del marco de cualificaciones del EEES

La regulación de cualificaciones se relaciona con el sistema educativo en el que se conceden. El marco del EEES no es un instrumento regulador. Actúa como punto de referencia que permite a las autoridades nacionales (y otros organismos, instituciones e individuos) determinar de qué modo sus cualificaciones pueden compararse con otras dentro del EEES. Un desarrollo o formalización de marcos nacionales que tenga en cuenta el marco integrador facilitará en gran medida los objetivos de transparencia, reconocimiento y movilidad en el futuro. Corresponde a las autoridades nacionales determinar qué cualificaciones se incluyen en los marcos nacionales. Aunque la vinculación de cualificaciones a los marcos es un asunto de ámbito nacional, resulta vital para el desarrollo internacional de la confianza mutua que los procedimientos empleados a nivel nacional sean rigurosos y transparentes. Para el buen funcionamiento y reputación del marco del EEES en su conjunto, es asimismo importante que exista un proceso nacional claro y demostrable de alineamiento de los marcos nacionales con el europeo. Así pues, se propone el establecimiento de criterios para verificar la compatibilidad de los marcos nacionales con el marco del EEES. Se propone asimismo que los criterios adoptados deberán establecer los requisitos mínimos que un marco nacional debe cumplir antes de que pueda considerarse aceptable tanto por sus homólogos en otros estados signatarios como por los demás “stakeholders” del EEES. También es importante señalar que la sección 2.7 de este informe ofrece un listado de los aspectos identificados por el grupo de trabajo para facilitar el éxito en la elaboración de nuevos marcos nacionales de cualificaciones y en la revisión de los marcos ya existentes.

Más adelante se proponen unos cuantos criterios para el proceso de verificación. Un criterio básico es que el ministro nacional en el que recae la responsabilidad de la educación superior debe designar un organismo u organismos responsables del desarrollo del marco. Esto es importante porque es preciso que el ministerio nacional establezca quién es responsable y que el proceso de desarrollo del marco pueda iniciarse de este modo. Además, es vital que exista una vinculación clara y demostrable entre las cualificaciones integradas en el marco nacional y los descriptores de titulación de ciclo del marco europeo (descriptores de Dublín). Otro elemento importante es que se pueda demostrar que el marco y sus cualificaciones estén basados en los resultados del aprendizaje y vinculados a créditos ECTS o compatibles con el ECTS. Si bien se admite que llevará algún tiempo el implementar totalmente un enfoque basado en resultados de aprendizaje para todas las cualificaciones de educación superior, se considera necesario que el propio marco nacional se base de una manera demostrable en los resultados del aprendizaje y que existan vínculos con los créditos. La forma en la que las cualificaciones se incluyan en el marco variará

dependiendo de los acuerdos nacionales y puede, por ejemplo, incluir un plan de acreditación que en el futuro deberá cumplir los criterios que se mencionan a continuación. Es importante señalar que las responsabilidades de las distintas partes a nivel nacional necesitan estar claramente definidas y publicadas lo que contribuirá a la transparencia.

Se considera importante que el marco nacional haga referencia al sistema nacional de garantía de calidad que existe en la jurisdicción a la que el marco se refiere. En el momento de redactarse el presente informe no se habían concluido las recomendaciones de ENQA al grupo de seguimiento de Bolonia sobre el desarrollo de los requisitos de garantía de calidad del Comunicado de Berlín. Este informe no tiene la intención de anticipar o predecir el contenido de estos consejos, sino la de señalar que es preciso garantizar que los sistemas nacionales de garantía de calidad son coherentes con el Comunicado de Berlín y cualquier otro comunicado ministerial futuro en el marco del Proceso de Bolonia.³⁴ Estos acuerdos asegurarán la vinculación entre el marco y la garantía de calidad. También es importante que el marco se vincule a otros instrumentos del proceso de Bolonia, tales como el Suplemento al Título y que éstos sean incorporados a los marcos nacionales.

De acuerdo con esto, y basándose en estos razonamientos, se proponen los siguientes criterios para verificar que los marcos nacionales son compatibles con el marco del EEES:

- Tanto el marco nacional de cualificaciones de educación superior como el organismo u organismos responsables de su desarrollo son designados por el ministro nacional responsable de la educación superior.
- Existe un vínculo claro y demostrable entre las cualificaciones del marco nacional y los descriptores de cualificaciones de ciclo del marco europeo.
- Tanto el marco nacional como sus cualificaciones se basan de un modo demostrable en resultados de aprendizaje, y las cualificaciones están vinculadas al ECTS o a créditos compatibles con el ECTS
- Los procedimientos de inclusión de cualificaciones en el marco nacional son transparentes
- El sistema nacional de garantía de calidad remite al marco nacional de cualificaciones y es coherente con el Comunicado de Berlín y cualquier otro comunicado ministerial futuro en el marco del Proceso de Bolonia.

³⁴ Actualmente puede consultarse (en inglés) en la página web de ENQA : <http://www.enqa.net/files/BergenReport210205.pdf>

- El marco nacional y cualquier alineamiento del mismo con el marco europeo consta en todos los Suplementos al Título
- Las responsabilidades de las distintas partes a nivel nacional con su propio marco se determinan y publican con toda claridad.

Se considera que no es necesaria la creación de una agencia transnacional de nuevo cuño que valide y certifique el cumplimiento de los criterios de compatibilidad arriba señalados. Además, de las consultas realizadas por el grupo de trabajo, se desprende que no existe un deseo de que se lleve a cabo una planificación en este sentido. En realidad, la opinión general es que la carga administrativa adicional habrá de ser lo más ligera posible, y deberán utilizarse siempre que se pueda los recursos y redes ya existentes antes que ponerse a generar unos nuevos. Es importante pensar en un proceso mediante el que cada país certifique la compatibilidad de su propio marco con el marco integrador. Además, se considera que deberá hacerse público el modo en el que cada país haga esta autocertificación. De acuerdo con esto, se propone que se apliquen procedimientos de esta compatibilidad para la autocertificación en cada país.

Un procedimiento básico que se propone es que exista un organismo u organismos competentes que supervise el proceso de certificación. Esto va en paralelo a la recomendación de que se establezca el criterio de que sean los ministros de cada país quienes identifiquen el organismo u organismos responsables del desarrollo de un marco nacional. También es importante que las agencias para la garantía de la calidad de la jurisdicción a la que el marco se refiere, reconocidas a través del proceso de Bolonia, tomen parte en la autocertificación del proceso de compatibilidad. Aunque el resultado exacto del trabajo de ENQA no ha quedado determinado todavía, se prevé que se vaya a establecer un proceso de revisión por pares, que identificará los organismos de garantía de calidad, y la necesidad de que estos organismos nacionales estén implicados en el proceso de autocertificación. Otro elemento clave es que el proceso de autocertificación no deberá ser únicamente nacional y deberá implicar a expertos internacionales.

Es también importante que las pruebas que sustenten el proceso de autocertificación deberán identificar cada uno de los criterios propuestos, lo que se deberá hacer público. Cuando sea necesario, se proporcionarán traducciones al inglés de estas evidencias. La confianza entre los países respecto al proceso aumentará al hacerse públicas las evidencias. Se prevé que las evidencias impliquen el tratar cada uno de los criterios por separado y la inclusión de un registro formal de las decisiones y acuerdos que se hayan establecido en relación con el marco. Es muy importante que todo esto no acabe siendo una breve carta de un ministro señalando que se han llevado a cabo todos los acuerdos. Se prevé que más bien un procedimiento mucho más detallado que deberá tratar por separado cada uno de los elementos, con sus correspondientes evidencias, lo que incluye el modelo de

plantilla para el Suplemento al Título y el alineamiento con el marco europeo.

Otro elemento clave que se propone es que las redes ENIC y NARIC mantengan un listado público de los estados que han confirmado haber completado el proceso de autocertificación. Además, en paralelo a los criterios para la verificación de que los marcos nacionales son compatibles con el del EEES, se propone que el proceso quede reflejado en el Suplemento al Título, mostrando el vínculo entre el marco nacional y el europeo.

De acuerdo con esto, y basándose en estos razonamientos, se proponen los siguientes procedimientos para la autocertificación de compatibilidad:

- El organismo u organismos nacionales competentes certificarán por sí mismos la compatibilidad del marco nacional con el europeo.
- El proceso de autocertificación incluirá la declaración del acuerdo de los organismos de garantía de la calidad en el país correspondiente, reconocidos a través el proceso de Bolonia.
- En el proceso de autocertificación deberán participar expertos internacionales
- Tanto la autocertificación como las evidencias que la sustenten serán hechas públicas y tratarán por separado cada uno de los criterios establecidos
- Las redes ENIC y NARIC mantendrán un listado público de los estados que hayan confirmado haber completado el proceso de autocertificación
- La consecución del proceso de autocertificación se consignará en los Suplementos al Título mostrando el vínculo entre el marco nacional y el europeo.

Sólo si se completa el proceso de autocertificación podrá establecerse un vínculo entre la sección 8 del Suplemento al Título, "información sobre los sistemas de educación superior", y el marco integrador de cualificaciones del EEES.

El marco de cualificaciones se ha identificado como herramienta clave para la materialización del Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido se recomienda que todos los signatarios completen el proceso de auto-certificación para 2010 y que los ministros efectúen esta recomendación en su Comunicado de Bergen.

4.4 Marcos nacionales de cualificaciones e instrumentos de transparencia

Resulta evidente que los marcos nacionales de cualificaciones se relacionan con el conjunto existente de instrumentos europeos, que

incluye algunos de carácter legal pero que también sirven para incrementar la transparencia, en concreto:

- La Convención de Reconocimiento del Consejo de Europa / UNESCO y sus textos subsidiarios
- Directivas de la UE

así como instrumentos para la transparencia tales como el Suplemento al título, el ECTS, el EuroPass, las redes ENIC y NARIC y los centros nacionales de reconocimiento.

Aunque estas herramientas son distintas en cuanto a su naturaleza, aplicación y efectos, todas poseen el propósito común de fomentar las buenas prácticas, mejorar el reconocimiento a nivel nacional e internacional y facilitar la comprensión de los componentes del estudio, las cualificaciones, las instituciones de educación superior y los sistemas educativos tanto a nivel nacional como internacional. Nacen con el propósito de impulsar la transparencia y mejorar la movilidad de los ciudadanos cualificados.

La interacción entre instrumentos de transparencia y marcos nacionales de cualificaciones es de índole compleja. Todos ellos se han diseñado para, directa e indirectamente, servir de ayuda tanto a los estudiantes y los titulados como a todos los “stakeholders” relevantes, incluyendo empleadores, consejeros, académicos, funcionarios, etc. El Proceso de Bolonia ha apoyado con fuerza la puesta en práctica y el desarrollo de estos instrumentos, y resulta útil analizar de qué modo afectan tanto a los nuevos marcos nacionales y al marco europeo de cualificaciones como a su relación con el individuo.

En cualquier sistema nacional, el estudiante individual (así como los empleadores, padres, futuros alumnos, etc.) necesitan saber, comprender y juzgar la naturaleza, los logros y las atribuciones que las distintas cualificaciones (e instituciones de educación superior) representan. Las personas necesitan elegir sabiendo qué se elige, con la confianza en la utilidad, validez y posterior reconocimiento de lo que se estudia. Además, se precisa una información detallada que sirva al estudiante para identificar itinerarios potenciales que puedan utilizar conforme van progresando a través de una serie de cualificaciones. En este sentido, los marcos nacionales de cualificaciones ayudan a los estudiantes aclarándoles las oportunidades de aprendizaje que tienen a su disposición. Es más, una vez obtenida una titulación, los marcos le servirán de utilidad cuando quiera obtener un justo reconocimiento de sus logros a nivel local, nacional o internacional.

Los diversos instrumentos para la transparencia desempeñan un cometido importante al interaccionar con los marcos nacionales y europeo de cualificaciones. El principal papel de los instrumentos de transparencia es que contribuyen a:

- registrar y transmitir información detallada sobre los logros de cada individuo (p.ej. Suplemento al Título, Suplemento al Certificado);

- interpretar y explicar el papel y el lugar que ocupan las cualificaciones (p.ej. NARICS, ENICS);
- proporcionar información y consejo a consejeros y evaluadores de créditos (p.ej. Convención de Reconocimiento de Lisboa);
- identificar dónde se puede obtener información y consejo sobre reconocimiento, actuando además como principal fuente de información (p.ej. NARICS, ENICS);
- mejorar la comparabilidad de planes de estudio en cuanto a la valoración, descripción y comparación de los logros del aprendizaje empleando créditos como medio cuantitativo de expresión de equivalencia de aprendizajes (p.ej. ECTS);
- facilitar el reconocimiento y certificación del aprendizaje allá donde tenga lugar (p.ej. MobiliPass).

Al cumplir estos cometidos, estas herramientas sirven frecuentemente para dar al estudiante un mayor poder de decisión. También desempeñan un importante papel mediador entre el estudiante y unos sistemas educativos a menudo complejos y a veces difícilmente comprensibles.

Los marcos nacionales de cualificaciones de nuevo cuño fortalecerán los actuales instrumentos de transparencia simplificando aquello que deben transmitir. El valor de los suplementos al título quedará reforzado, ya que permitirán la ubicación de cualificaciones en marcos precisos, tanto nacionales como en el europeo. Asimismo se verán reforzados cuando puedan referirse a resultados de aprendizaje, niveles y descriptores de cualificaciones comprendidos nacional e internacionalmente. En este contexto, la sección del Suplemento al Título que describe el sistema educativo nacional resulta de una particular importancia; deberá describir el sistema nacional u otro relevante en términos de su marco de cualificaciones. Del mismo modo, los paquetes de información del ECTS serán más transparentes a medida que los módulos, unidades y programas de estudio se describan en términos de resultados.

El Suplemento al Título ya exige a los organismos emisores que sitúen las cualificaciones recogidas en el Suplemento en el contexto del 'sistema nacional de educación superior' (sección 8 del Suplemento). Se pretende que esta información sirva de guía para los evaluadores de créditos. Evidentemente, la creación de marcos nacionales de cualificaciones ofrecerá un nuevo contexto en el que se deberá situar cualquier titulación. Además, con posterioridad al proceso de autocertificación, resulta sensato que el marco nacional incorpore una referencia cruzada directa al marco de cualificaciones del EEES, en particular a los ciclos de Bolonia. La inclusión de tal información puede servir como prueba de que ha tenido lugar el proceso de autocertificación. Es un ejemplo concreto del modo en que un instrumento de transparencia puede obtener beneficios de los marcos de cualificaciones.

La utilización de un lenguaje y un enfoque común para describir los marcos de cualificaciones mejorará la movilidad, la transparencia y el reconocimiento. Los instrumentos para la transparencia existentes y también los marcos de calificaciones se beneficiarán de este proceso de fortalecimiento mutuo. Esto se reconoció en el seminario sobre reconocimiento celebrado en Riga los días 3 y 4 de diciembre de 2004 titulado “ Mejora del sistema de reconocimiento de títulos y adjudicación de créditos de estudio en el Espacio Europeo de Educación Superior”³⁵. Este seminario analizó una serie de vínculos fuertes que existen entre reconocimiento, transparencia y marcos de cualificaciones. El reconocimiento internacional de las cualificaciones se basa en la transparencia. Los marcos, que proporcionan el común entendimiento de los resultados que una titulación representa y no sólo una simple aseveración de compatibilidad, aumentarán enormemente la utilidad de las cualificaciones en el espacio Europeo de Educación Superior.

La movilidad internacional de los estudiantes depende del reconocimiento de lo que previamente han aprendido y de las cualificaciones que han obtenido. Los estudiantes que se mueven entre cualificaciones o ciclos necesitan el reconocimiento para poder acceder a programas más avanzados. Los estudiantes que se mueven dentro de sus propios estudios, y también sus consejeros se beneficiarán de la claridad con la que se especifique el nivel y la naturaleza de los planes de estudio. Los estudiantes pueden estar más seguros de que los resultados del aprendizaje en el extranjero formarán parte de la titulación a la que aspiran en su país de origen. Un marco será particularmente útil para sustentar el desarrollo y reconocimiento de títulos conjuntos de más de un país. La mejora en el reconocimiento internacional es beneficiosa para el empleo, para el acceso a posteriores cualificaciones, exenciones de partes de un plan de estudios, acceso a la educación continua, etc.

Está claro que es probable que los marcos de cualificaciones tengan un gran impacto en los actuales instrumentos y métodos de reconocimiento. Los beneficios potenciales para el reconocimiento que se derivan de los marcos de cualificaciones pueden resumirse como se indica a continuación. Los marcos de cualificaciones :

- mejoran la transparencia de las cualificaciones, hacen más sencilla la evaluación de méritos (para las instituciones de educación superior y otros “stakeholders” y los juicios más precisos;
- sirven de lenguaje/enfoque metodológico común que puede mejorar a nivel internacional el reconocimiento y el entendimiento entre sistemas educativos;
- facilitan el reconocimiento del aprendizaje previo a través de la experiencia y la educación continua entre estados;

³⁵ Se puede encontrar el informe completo de la conferencia y las recomendaciones del seminario de Riga en : <http://www.bologna-bergen2005.no/>

- simplifican la comprensión y mejoran la descripción de los planes de estudio entre países a través del uso de puntos de referencia comunes;
- facilitan la aplicación de la “ Convención sobre el reconocimiento de cualificaciones de educación superior” (Consejo de Europa/ UNESCO, Lisboa 1977)
- alivian la carga de trabajo de la red ENIC-NARIC
- hacen que el sistema ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) sea más efectivo;
- permiten a las instituciones de educación superior y a los evaluadores de méritos apartarse de los indicadores de medida centrados en los procedimientos formales (criterios de admisión, duración de los estudios, títulos, años/horas de estudio llevados a cabo) para centrarse en los resultados del aprendizaje

4.5 Conclusiones y recomendaciones

Se recomiendan una serie de criterios para verificar la compatibilidad de los marcos nacionales con el marco integrador de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. Se recomienda asimismo el establecimiento de una serie de procedimientos conducentes a una autocertificación transparente de compatibilidad por parte de los estados miembros. Se propone que la totalidad de signatarios hayan completado esta autocertificación para 2010, la fecha elegida para el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior.

Recomendaciones

Se proponen los criterios siguientes para la verificación de que los marcos nacionales son compatibles con el marco del EEES:

- *Tanto el marco nacional de cualificaciones de educación superior como el organismo u organismos responsables de su desarrollo son designados por el ministro nacional responsable de la educación superior*
- *Existe un vínculo claro y demostrable entre las cualificaciones del marco nacional y los descriptores de titulación de ciclo del marco europeo*
- *Tanto el marco nacional como las cualificaciones que incorpora se basan de un modo demostrable en resultados del aprendizaje, y las cualificaciones se encuentran vinculadas al ECTS o a créditos compatibles con el ECTS*
- *Los procedimientos de inclusión de cualificaciones en el marco nacional son transparentes*
- *El sistema de garantía de calidad para educación superior remite al marco nacional de cualificaciones y es coherente con el*

Comunicado de Berlín y cualquier otro comunicado ministerial dentro del proceso de Bolonia

- *Todos los Suplementos al Título Tanto hacen referencia al marco nacional y a cualquier alineamiento con el marco europeo*
- *Las responsabilidades de los estados parte para con el marco nacional quedan claramente determinadas y publicadas*

Se propone que cada país certifique la compatibilidad de su propio marco con el marco integrador y que los detalles de esta autocertificación se publiquen.

Se proponen los procedimientos siguientes para la autocertificación de compatibilidad:

- El organismo u organismos nacionales competentes certificarán por sí mismos la compatibilidad del marco nacional con el europeo.
- El proceso de autocertificación incluirá la declaración del acuerdo de los organismos de garantía de la calidad en el país correspondiente, reconocidos a través el proceso de Bolonia.
- En el proceso de autocertificación deberán participar expertos internacionales
- Tanto la autocertificación como las evidencias que la sustenten serán hechas públicas y tratarán por separado cada uno de los criterios establecidos
- Las redes ENIC y NARIC mantendrán un listado público de los estados que hayan confirmado haber completado el proceso de autocertificación
- La consecución del proceso de autocertificación se consignará en los Suplementos al Título mostrando el vínculo entre el marco nacional y el europeo.

El marco de cualificaciones se ha identificado como herramienta clave para la materialización del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por lo tanto, se recomienda que todos los signatarios hayan completado el proceso de autocertificación para 2010.

Es importante que los marcos nacionales se desarrollen o revisen con el fin de aportar detalles y claridad respecto a las cualificaciones de los sistemas nacionales y su correspondencia con los ciclos descritos en el marco europeo.

Todas las cualificaciones se someterán a sistemas adecuados de garantía de calidad.

- . *Se recomienda el uso de un lenguaje y método comunes en la descripción de marcos de cualificaciones a fin de mejorar la movilidad, la transparencia y el reconocimiento.*

5 Marcos para la educación superior y otras áreas educativas

5.1 Contexto: la perspectiva del aprendizaje continuo

Aunque ya se hacía referencia al aprendizaje continuo en la Declaración de Bolonia, cuando los ministros se reunieron en Praga en 2001 incluyeron una referencia muy clara al aprendizaje continuo en el comunicado correspondiente:

El aprendizaje continuo constituye un elemento esencial del Espacio Europeo de Educación Superior. En la futura Europa, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, son necesarias unas estrategias de aprendizaje continuo para enfrentarse a los retos de competitividad y de uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

En la reunión posterior que tuvo lugar en Berlín (2003), el Comunicado volvió a señalar la relevancia del aprendizaje continuo:

Los ministros subrayan la importante contribución de la educación superior a la materialización del aprendizaje continuo. En este momento se están dando pasos para la alineación de las políticas nacionales de tal modo que permitan alcanzar este objetivo e instan a las instituciones de educación superior y a todos los implicados a potenciar las posibilidades del aprendizaje continuo en el nivel de la educación superior, incluyendo el reconocimiento de aprendizajes previos. Hacen hincapié en que tales acciones deberán ser parte integral de la actividad de la educación superior. Más aún, los ministros piden a quienes se encuentren trabajando en marcos de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior que integren la amplia variedad de itinerarios, oportunidades y técnicas flexibles de aprendizaje y que hagan un uso adecuado de los créditos ECTS. Subrayan la necesidad de mejorar las posibilidades de todos los ciudadanos, de acuerdo con sus aspiraciones y capacidades, de seguir las vías de aprendizaje continuo que dan acceso a la educación superior y se continúan en ella.

El concepto de aprendizaje continuo establecido en ambos comunicados refleja la visión de los ministros sobre aprendizaje continuo como una forma inclusiva de definir toda actividad de aprendizaje dentro de la que la educación superior desempeña un cometido vital. Este concepto sintoniza mucho más con el pensamiento que se desarrolla en el seno de la Unión Europea. Cuando se observan los desarrollos dentro de la Unión Europea, hay que hacer constar que quince de los países que participan en el Proceso de Bolonia no son miembros de la Unión Europea. En la actualidad son cuarenta los países participantes en el Proceso de Bolonia, incluyendo los 25 estados miembros de la Unión Europea. Se hace constar asimismo que un grupo de cinco países han

solicitado el acceso al proceso de Bolonia y que el encuentro ministerial de Bergen decidirá sobre la aceptación de estas solicitudes.

A mediados de la década de los noventa se produjo en el seno de la Unión Europea un renacer del concepto de aprendizaje continuo ininterrumpido. Esta denominación apareció por primera vez en la década de los setenta, y la UE designó 1996 como Año Europeo del Aprendizaje Continuo. A pesar de la existencia de distintas bases legales para la educación y la formación profesional en el tratado de la UE, ya por entonces las distinciones entre ciertas partes de los sistemas educativos y de formación profesional eran cada vez menos precisas. Existía una mayor integración entre los planes de estudio generales y los de formación profesional, mayor provisión y más “puentes” entre la educación, la formación profesional y las vías de formación. Además, aparecían métodos de formación y competencias en sectores económicos, por ejemplo en la tecnología de la información y en comunicaciones.

La definición de aprendizaje continuo que da la UE abarca el aprendizaje desde la edad preescolar a la post-jubilación, e incluye el aprendizaje formal, no formal e informal. Contempla todas aquellas actividades de la vida que mejoren la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, independientemente del lugar y el modo en que se adquieran. El concepto de aprendizaje continuo sitúa el centro de interés en el estudiante individual más que en los sistemas e instituciones de aprendizaje. De este modo se ponen en duda las fronteras tradicionales que delimitan y separan los distintos niveles de educación y formación. Asimismo, se cuestionan los principios sobre los que se basa el desarrollo, agrupamiento, impartición y evaluación de conocimientos teóricos y prácticos, la naturaleza de las instituciones, los procesos docentes y de aprendizaje, y la forma en que éste se valora. El concepto de cualificaciones es precisamente el que vincula los logros de aprendizaje con su reconocimiento de un modo formal por parte de la sociedad y todas sus dimensiones. Esto podría significar que es preciso replantearse la naturaleza de las cualificaciones. Al tiempo que debemos ampliar nuestra forma de entender todo el abanico de cualificaciones y la variedad de resultados del aprendizaje asociados a ellas, es importante que exista la necesidad de una aprobación, por parte de la sociedad de que se han obtenido estos resultados, y ese es el valor añadido que conlleva una cualificación.

El interés en el aprendizaje continuo empezó a influir sobre los procesos de reforma de sistemas, principalmente debido a su relevancia respecto al cambio de perfil y las necesidades de los estudiantes. También dio lugar a la aparición de nuevos subsectores tanto en las intersecciones entre educación básica y formación profesional como entre la educación superior y la formación profesional. Esto se vio acompañado de una tendencia creciente a reconocer todo aquel aprendizaje que hubiera tenido lugar en entornos menos formalizados, creando nuevos desafíos referentes al modo de evaluar y validar el aprendizaje y a quienes

debían hacerlo. Asimismo incrementó la necesidad de la existencia de mejores mecanismos de apoyo al estudiante, incluyendo la aportación de información sobre oportunidades de aprendizaje junto con las guías y asesoramientos que permitieran a los estudiantes elegir adecuadamente. A finales de los noventa, los estados miembros de la UE reconocieron la necesidad de desarrollar y apoyar los principios de aprendizaje continuo, con lo que se iniciaron los procesos de introducción de las reformas necesarias que permitieran hacerlo realidad.

Este informe se ha elaborado desde una perspectiva de aprendizaje continuo. Los marcos nacionales de cualificaciones tienen un papel clave en el impulso del aprendizaje continuo en los países. En realidad, los marcos nacionales y las características asociadas a ellos, tales como los vínculos con transferencia y acumulación de créditos, el cambio hacia un enfoque basado en los resultados del aprendizaje y el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal -que un verdadero enfoque basado en resultados del aprendizaje permite- facilitan e impulsan el aumento del aprendizaje continuo. El análisis de la situación a nivel internacional muestra que existen elementos importantes en los enfoques de muchos países que fomentan el aprendizaje continuo. La unión de todos los marcos en el seno del marco para el Espacio Europeo de Educación Superior reúne a su vez todos estos avances sobre una base europea y permite que los sistemas de cualificaciones de los distintos países se relacionen entre sí.

5.2 Iniciativas dentro de “Education and training 2010” (La Estrategia de Lisboa)

En las conclusiones de Lisboa de marzo de 2000, los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea establecieron la meta estratégica de que, para el 2010, la Unión Europea se haya convertido en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible, con más y mejores empleos y una mayor cohesión social. Tanto la educación como la formación se consideran factores clave para alcanzar esta meta. A fin de desarrollar, sostener y obtener beneficios de esta economía y este orden social en evolución y de convertirse en mano de obra de categoría mundial, los ciudadanos de la UE necesitaban adquirir y actualizar sin cesar los conocimientos, competencias y habilidades requeridas. Como parte de su estrategia, la UE aspira a convertir sus sistemas educativos y de formación profesional en un referente de calidad mundial para 2010, y ya ha asumido el compromiso de proporcionar a sus ciudadanos nuevas y mejores oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Responder al desafío lanzado en Lisboa exige importantes esfuerzos para fortalecer la cooperación en políticas de educación y formación. A petición del Consejo Europeo de Estocolmo de 2001, se definió un conjunto de objetivos futuros de los sistemas de educación y formación, acordándose un programa de trabajo cuyo cumplimiento constituirá un gran paso hacia la

meta marcada en Lisboa. El Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002 subrayó estas ambiciones señalando que la educación era una de las bases del “modelo social” europeo, y que los sistemas educativos de Europa se han de convertir en un “referente de calidad mundial” para 2010. Una parte importante del proceso de objetivos lo constituye la definición de indicadores y referencias capaces de medir el progreso tanto de cada país como de Europa en su conjunto hacia los objetivos establecidos para 2010.

El Consejo de Ministros de Educación de la UE y la Comisión Europea acordaron la redacción de un Informe conjunto el 26 de febrero de 2004; ‘Education and Training 2010’ revisaba el progreso de la puesta en práctica del programa de trabajo sobre los objetivos futuros y establecía un número de áreas de prioridad para trabajos futuros. El informe pedía el establecimiento de un marco europeo erigido como referencia común para el reconocimiento de cualificaciones. El informe indicaba asimismo que, dada la diversidad de la estructuras y organizaciones de Europa, han de ser tanto los resultados del aprendizaje como las competencias adquiridas a través de los programas o periodos de formación los niveles importantes de referencia para la descripción de cualificaciones. El informe indicaba además que un marco de esta índole para Europa debía basarse naturalmente en marcos nacionales, que deben ser coherentes y cubrir tanto educación superior como educación y formación profesional.

Si bien los elementos del proceso de Bolonia son más amplios que los de la estrategia de Lisboa, y el proceso de Bolonia implica a muchos países fuera de la Unión Europea, existen muchos paralelismos entre ambos procesos. Además, la Estrategia de Lisboa ha tenido en cuenta los desarrollos del Proceso de Bolonia al llevar a cabo su propio desarrollo. Los objetivos de Lisboa de hacer de los sistemas de educación y formación europeos una referencia mundial de calidad para el año 2010 presentan un gran paralelismo con los objetivos que el proceso de Bolonia plantea para todos los países para el año 2010. ya han tenido lugar grandes reformas con el proceso de Lisboa, especialmente respecto a las iniciativas para la garantía de la calidad, los avances en la transparencia y los relacionados con el reconocimiento de títulos a nivel internacional, el establecimiento de marcos nacionales de cualificaciones y ahora la creación de un marco integrador europeo de cualificaciones. Todo ello contribuirá en gran manera a impulsar el mercado laboral europeo por todos los países del proceso de Bolonia. En muchos aspectos, se podría argumentar que el proceso de Bolonia ha sido una enorme contribución a la implementación de la agenda de Lisboa sobre una base más amplia que la mera Unión Europea.

5.3 Iniciativas dentro del Proceso de Copenhague

A nivel político de la Unión Europea, el Consejo de Educación adoptó el 12 de noviembre de 2003, una resolución sobre el fomento de una mayor cooperación europea en educación y formación profesional. Además, en la reunión ministerial informal del 29-30 de noviembre de 2003 se adoptó la Declaración de Copenhague, que asumía los mismos

principios y prioridades de mejora de la cooperación presentes en la resolución. La declaración compromete a los 31 países y Aliados Sociales a dar prioridad a:

Investigar el modo en que se puedan fomentar la transparencia, comparabilidad, transferibilidad y reconocimiento de competencias y/o cualificaciones entre distintos países y a distintos niveles mediante el desarrollo de niveles de referencia, principios comunes de certificación y medidas comunes, incluyendo un sistema de transferencia de créditos para la educación y formación profesional.

Para afrontar esta prioridad, en noviembre de 2002 se estableció un grupo técnico de trabajo sobre transferencia de créditos de educación y formación profesional. Al grupo se le pidió, entre otras cosas, la realización de propuestas de niveles comunes de referencia para la educación y formación profesional. El grupo ha desarrollado varios conceptos importantes en relación con los niveles de referencia, que son los siguientes:

- una dimensión vertical de ocho niveles, cada uno dividido en tres sub-niveles. Los sub-niveles han sido diseñados como herramienta operativa para la evaluación de una cualificación respecto al grado de cumplimiento con un nivel de referencia en apoyo a un método pragmático de “adecuación aproximada”;
- una dimensión horizontal que será ocupada por descriptores prototipo de conocimientos, habilidades y competencias, vinculados a amplios perfiles ocupacionales o procesos laborales, que se encuentran en fase de desarrollo;
- descriptores generales en relación con las estructuras actuales de cualificaciones.

Hay que señalar que los niveles de referencia incluyen un amplio conocimiento de la educación y formación profesional, que incluye lo que mucha gente entiende como cualificaciones de educación superior definidas desde un punto de vista profesional.

176. En otoño de 2004 se llevó a cabo una revisión a gran escala del Proceso de Copenhague que se completó antes de que tuviera lugar, en Maastricht en diciembre de 2004, la reunión de ministros de los países implicados. El informe incluye los progresos de sistemas nacionales de educación y formación profesional respecto al cumplimiento de los objetivos de Lisboa y recoge las innovaciones en educación y aprendizaje y los progresos en relación con la elaboración de competencias para el establecimiento de un mercado laboral europeo. A raíz del encuentro de Maastricht, los ministros emitieron un comunicado que revisaba el progreso alcanzado e indicaba las áreas prioritarias para los próximos dos años. Entre éstas, los ministros acordaron dar prioridad al desarrollo de un marco europeo de cualificaciones flexible, que estuviese basado en la transparencia y la confianza mutua. Además de esto, los ministros acordaron priorizar el desarrollo y la implementación

del sistema europeo de transferencia de créditos para la formación profesional.

5.4 Hacia un Marco Europeo de cualificaciones para la UE

Ya se ha mencionado antes la propuesta hecha por el Consejo y la Comisión y recogida en su Informe Provisional Conjunto, 'Education and Training 2010', de desarrollo de un marco europeo que sirva de referencia común para el reconocimiento de cualificaciones.

Además, la conferencia de la Presidencia Irlandesa (marzo 2004) sobre "temas comunes en educación superior y educación y formación profesional" recomendaba la creación de un marco europeo de cualificaciones enmarcado a su vez en el programa de trabajo 'Education and Training 2010' con vistas a la enlazar el marco de niveles comunes de referencia para la educación profesional con el marco de cualificaciones actualmente en desarrollo para el Espacio Europeo de Educación Superior.

Atendiendo al mandato contenido en el Informe Provisional Conjunto de noviembre de 2004, la Comisión europea reunió un grupo de expertos en Marco Europeo de Cualificaciones (EFQ) que debe trabajar a partir de los resultados del Proceso de Bolonia en educación superior y del Proceso de Copenhague en educación y formación profesional, y que habrá de tener en cuenta los marcos existentes de cualificaciones y competencias a niveles nacional, europeo e internacional con vistas a:

- clarificar la base conceptual para un marco europeo de cualificaciones;
- ayudar a la Comisión a recabar y analizar la información relevante para el desarrollo de este marco;
- identificar los principales componentes del marco y, en particular, tratar sobre las funciones y vínculos entre niveles comunes de referencia, resultados de aprendizaje, directrices e instrumentos de apoyo;
- ayudar a la Comisión en la elaboración de un borrador de propuesta de marco europeo de cualificaciones para mediados de abril de 2005, que se utilizará como base para una extensa consulta a "stakeholders" relevantes de toda Europa;
- ayudar a la Comisión a planificar y organizar un proceso de consulta sobre el marco que se realizará en 2005.

Se considera muy útil el establecimiento de este grupo de expertos con el objetivo de ayudar a la Comisión a preparar un marco europeo de cualificaciones. Se prevé que el amplio y profundo consenso representados en este informe se verán también reflejados en los planteamientos de la Comisión Europea que actualmente se están desarrollando en la propuesta de un marco europeo de cualificaciones. Este informe pretende aportar una importante y valiosa contribución a

estos desarrollos y deberá servir de modelo a las propuestas de la Comisión Europea. Es fundamental que esta sinergia se mantenga mientras continúen los trabajos de la Comisión Europea en estos temas. En esta fase, se ha dado a conocer una propuesta inicial de la Comisión como anticipo a la reunión de ministros de Bergen. Está entre los planes de la Comisión el llevar a cabo un amplio proceso de consulta previo al establecimiento de un marco europeo de cualificaciones en 2007.

5.5 Conclusión

En el borrador del presente informe, el Grupo de Trabajo ha tenido en cuenta los amplios avances europeos en aprendizaje continuo, del que la educación superior es parte intrínseca, los desarrollos en el seno del Proceso de Lisboa y el proceso vinculado de objetivos futuros, y también el desarrollo dentro del Proceso de Copenhague sobre el incremento de la cooperación europea en educación y formación profesional. El plan de cambios que se anticipa en gran parte en este trabajo se interrelaciona estrechamente con el tipo de cambios exigidos por el Proceso de Bolonia, reflejados por medio de la introducción de marcos nacionales de cualificaciones y de un marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior. El agenda de cambios incluye asimismo la necesidad de que los marcos nacionales incorporen cualificaciones que adopten el reconocimiento de experiencias de aprendizaje tanto no-formales como informales. Es asimismo fundamental que la atención se centre cada vez más en el estudiante individual más que en el sistema de aprendizaje y en las instituciones, lo cual cuestiona las fronteras que tradicionalmente existen dentro y entre los distintos niveles de educación y formación.

6. Conclusiones

El presente informe trata de la elaboración de un marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se parte de la suposición de que las cualificaciones son, ante todo, un asunto de interés nacional, y que se articulan en marcos nacionales de cualificaciones que pueden interconectarse a través de su vinculación con el marco integrador del EEES.

Tanto el Grupo de Trabajo como su panel de expertos, invitados por parte del grupo de seguimiento del Proceso de Bolonia a asumir esta labor, ofrecen una serie de recomendaciones y propuestas relativas al marco de cualificaciones del EEES como consejos para un correcto desarrollo de marcos nacionales (o su equivalente).

Se recomienda que:

- el marco de cualificaciones de la EEES sea un marco integrador con un nivel alto de generalidad, que conste de tres grandes ciclos con provisión adicional de un ciclo corto dentro de o vinculado al primer ciclo;
- el marco incorpore descriptores de ciclos en forma de descriptores genéricos de cualificaciones que puedan utilizarse como puntos de referencia. Se *propone* que:
se adopten los Descriptores de Dublín como descriptores de ciclos para el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. Los descriptores enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y capacidades relacionados con las cualificaciones que representan el final de cada ciclo de Bolonia
- la responsabilidad del mantenimiento y desarrollo del marco corresponda al Grupo de Seguimiento de Bolonia y a cualquier otra estructura ejecutiva que en el futuro establezcan los ministros para el posterior desarrollo del EEES.

Todos los signatarios completarán el proceso de autocertificación para el año 2010.

Se propone que:

Las **directrices** para el número de créditos ECTS asociados típicamente con la consecución de cada ciclo incluyan lo siguiente:

- las cualificaciones de ciclo corto (dentro de o vinculados al primer ciclo) que normalmente corresponderán / estarán representadas por aproximadamente 120 créditos ECTS;

- las cualificaciones de primer ciclo que normalmente corresponderán/estarán representadas 180-240 créditos ECTS;
- las cualificaciones de segundo ciclo que normalmente corresponderán/estarán representadas 90-120 créditos ECTS con un mínimo de 60 créditos del nivel de segundo ciclo;
- las cualificaciones de tercer ciclo, a las que no corresponderá necesariamente la asignación de créditos.

Los **critérios** de verificación de que los marcos nacionales son compatibles con el marco del EEES incluyan lo siguiente

- Tanto el marco nacional de cualificaciones de educación superior como el organismo u organismos responsables de su desarrollo son designados por el ministro nacional responsable de la educación superior.
- Existe un vínculo claro y demostrable entre las cualificaciones del marco nacional y los descriptores de cualificaciones de ciclo del marco europeo.
- Tanto el marco nacional como sus cualificaciones se basan de un modo demostrable en resultados de aprendizaje, y las cualificaciones están vinculadas al ECTS o a créditos compatibles con el ECTS
- Los procedimientos de inclusión de cualificaciones en el marco nacional son transparentes
- El sistema de garantía de calidad para la educación superior remite al marco de cualificaciones y es coherente con el comunicado de Berlín y los futuros comunicados acordados por los ministros en el marco del proceso de Bolonia
- El marco nacional, y cualquier alineamiento del mismo con el marco europeo constará en todos los Suplementos al Título.
- Las responsabilidades de las partes nacionales con su correspondiente marco quedarán claramente determinadas y se harán públicas.

Cada país certificará la compatibilidad de su propio marco con el marco integrador, y los detalles de esta autocertificación se harán públicos utilizando los procedimientos siguientes para la autocertificación de compatibilidad:

- El organismo / organismos nacionales competentes certificarán por sí mismos la compatibilidad del marco nacional con el marco europeo.
- El proceso de autocertificación incluirá el acuerdo explícito de los organismos de garantía de calidad del país, reconocidos a través del proceso de Bolonia
- El proceso de autocertificación implicará a expertos internacionales
- Tanto la autocertificación como las evidencias que la sustenten se harán públicas y se tratarán por separado cada uno de los criterios establecidos.

- La red ENIC/NARIC mantendrá una lista pública de los estados que hayan completado el proceso de autocertificación.
- La culminación del proceso de autocertificación se consignará en los Suplementos al Título emitidos posteriormente, en los que se mostrará la vinculación entre el marco nacional y el europeo

los marcos nacionales incorporarán la concesión de títulos que integren el reconocimiento de experiencias de aprendizaje no formales e informales.

Los consejos para una práctica adecuada que facilite la correcta elaboración de nuevos marcos nacionales de cualificaciones incluyen los siguientes:

- el proceso de desarrollo y revisión para producir marcos nacionales adecuados serán más efectivos cuanto más alta sea la participación en ellos de los “stakeholders” relevantes de dentro y fuera del ámbito de la educación superior. Los marcos de educación superior se vinculan de un modo natural tanto a la educación y formación profesional como a la educación post-secundaria y, por ello, se consideran y se tratan mejor como iniciativa nacional. De este modo se hace posible también la inclusión o vinculación de otras áreas de la educación y formación ajenas a la educación superior.
- un marco de cualificaciones de educación superior habrá de identificar un conjunto de objetivos claros y acordados a nivel nacional. Los marcos de cualificaciones de educación superior mejoran con la inclusión de ciclos y/o niveles, y mediante su articulación con indicadores de resultados y/o descriptores de cualificaciones. Los marcos de cualificaciones de educación superior también pueden mejorar gracias al vincularse directamente a los sistemas de acumulación y transferencia de créditos.
- los marcos de cualificaciones de educación superior deberán vincular de un modo explícito los estándares académicos y los sistemas de garantía de calidad nacionales e institucionales y el conocimiento por parte del público del lugar que ocupan y el nivel que tienen las cualificaciones que se reconozcan a nivel nacional. La confianza pública en los estándares académicos exige el conocimiento público de los logros que representan las distintas cualificaciones y títulos de la educación superior.

, El informe subraya la importancia que tienen para el desarrollo de marcos nacionales tanto las autoridades respectivas y sus instrumentos correspondientes como el que se consideren como ‘*puntos de referencia*’ el marco del EEES, los Descriptores de Dublín y las directrices para la adjudicación de créditos ECTS.

Apéndices

1. Grupo de Trabajo y expertos
2. Términos de referencia
3. Seminario Bolonia sobre estructuras de cualificaciones en la Educación Superior en Europa ,
27-28 de marzo 2003, Copenhague, Dinamarca:
Recomendaciones
4. La validation des acquis de l´expérience.
L´expérience française (con resumen traducido)
5. Algunos Marcos Nacionales de Cualificaciones de Europa
6. Los Descriptores de Dublín (“cambios de escalón”⁹)
7. La Conferencia Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones.
Copenhague, 13 14 de enero de 2005
Informe del Rapporteur General
8. El Marco de cualificaciones del EEES

Apéndice 1

Grupo de Trabajo y expertos

GRUPO DE
TRABAJO DE
BOLONIA

Mogens Berg (PRESIDENTE)
Andrejs Rauhvargers
Eva Gönczi
Ian McKenna
Jacques-Philippe Saint-Gérand
Marlies Leegwater

EXPERTOS:

Seán Ó Foghlú	Autoridad Nacional de Cualificaciones de Irlanda
Séamus Puirseil	Consejo de Cualificaciones de Educación Superior y Formación Irlanda
Nick Harris	Agencia de Garantía de Calidad en la Enseñanza Superior UK
David Young	Universidades UK
David Bottomley	QAA, Organismo Escocés
Gerard Madill	Universidades, Escocia
Anne-Kathrine Mandrup	Centro Danés para la Evaluación de Cualificaciones extranjeras
Tue Vinther-Jørgensen	Instituto Danés de Evaluación
Albin Gaunt	Ministerio de Educación, Suecia
Bastian Baumann	ESIB
Sjur Bergan	Consejo de Europa
Peter van der Hijden	Comisión Europea EAC
Robert Wagenaar	EUA

CONSULTANTS

Stephen Adam	Universidad de Westminster
Bryan Maguire	IADT, Dun Laoghaire

Apéndice 2

TÉRMINOS DE REFERENCIA PARA EL GRUPO DE TRABAJO SOBRE EL MARCO INTEGRADOR DE CUALIFICACIONES DE LA EEES

INTRODUCCIÓN

En Berlín, a 19 de septiembre de 2003, los ministros responsables de la Educación Superior decidieron “instar a los estados miembros a elaborar un marco de cualificaciones comparables y compatibles para sus sistemas de educación superior que deberá describir las cualificaciones en términos de trabajo asignado al estudiante, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil. Asimismo emprenden la elaboración de un marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior.

Dentro de dichos marcos, los deberán tener diferentes resultados definidos. Los títulos de primer y segundo ciclo deberán tener distintas orientaciones y varios perfiles a fin de dar cabida a una diversidad de necesidades individuales, académicas y del mercado de trabajo. Los títulos del primer ciclo deberán dar acceso, en la línea de la Convención de Reconocimiento de Lisboa, a los programas de segundo ciclo. Los títulos de segundo ciclo deberán dar acceso a estudios de doctorado.

Los ministros invitan al Grupo de Seguimiento a analizar la necesidad de vincular periodos cortos de educación superior al primer ciclo de un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior y el modo de hacerlo.”

En el contexto del aprendizaje continuo, los ministros han apelado “a quienes se encuentran elaborando marcos de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior con el fin de que abarquen la amplia gama de vías, oportunidades y técnicas flexibles de aprendizaje, y que utilicen de modo adecuado los créditos del ECTS.”

Términos de Referencia

A fin de materializar los objetivos establecidos por los ministros, el Grupo de Trabajo:

1. Identificará puntos de referencia para marcos nacionales de cualificaciones (en términos de trabajo asignado, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfil), que sirvan a los estados miembros para establecer sus marcos;
2. Trabaja en la elaboración de un marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior;
3. Establecerá principios clave para los marcos de cualificaciones, tanto a nivel nacional como europeo.

El Grupo de Trabajo debe tener en cuenta otras áreas de actuación, incluyendo las que se encuentran en el Proceso de Copenhague y el plan más amplio de Lisboa según se articula en "Education and Training 2010"

El Grupo remitirá informes al BFUG, y pondrá sus trabajos a disposición de todos los miembros del BFUG en la Red.

MIEMBROS DEL GRUPO DE TRABAJO

Los miembros del Grupo de Trabajo son:

1. Mogens Berg, Dinamarca (presidente),
2. Presidencia del BFUG
3. Ian McKenna, Irlanda (tras el 1 de julio)
4. Jacques-Philippe Saint-Gerand, Francia
5. Éva Gonczi, Hungría
6. Andrejs Rauhvargers, Letonia.

Apéndice 3

SEMINARIO DE BOLONIA SOBRE ESTRUCTURAS DE CUALIFICACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

27-28 Marzo de 2003

Copenhague Dinamarca

RECOMENDACIONES

Los participantes en la conferencia sobre Estructuras de cualificaciones en la Educación Superior Europea organizada por las autoridades danesas en Copenhague el 27 – 28 de marzo de 2003 recomiendan:

1. Los Ministros reunidos en Berlín en Septiembre de 2003 instarán a las autoridades públicas competentes y responsables de la educación superior a elaborar marcos nacionales de cualificaciones para sus respectivos sistemas de educación superior teniendo debidamente en consideración el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.
2. Se invita asimismo a la reunión de Ministros a emprender el trabajo de creación de un marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, con vistas a proporcionar un marco estructural sobre el que se articule cada marco nacional teniendo en cuenta los contextos institucional, histórico y nacional.
3. Teniendo en cuenta cada nivel, los marcos de cualificaciones describirán aquellas cualificaciones que los compongan en términos de trabajo asignado, nivel, calidad, resultados del aprendizaje y perfil. Un marco del EEES deberá describir las cualificaciones en términos genéricos (p.ej. como títulos de primer o segundo ciclo) en lugar de utilizar términos específicos de uno o a más sistemas nacionales (p.ej. Bachiller o Master).
4. Asimismo, los marcos de cualificaciones tratarán de describir estas cualificaciones con referencia a los objetivos o fines de la educación superior, en particular con relación a sus cuatro grandes objetivos:
 - (i) preparación para el mercado de trabajo;
 - (ii) preparación para la vida como ciudadanos activos en la sociedad democrática;
 - (iii) desarrollo personal;

- (iv) desarrollo y mantenimiento de una base de conocimientos avanzados.
5. Si bien a un nivel nacional los marcos de cualificaciones deberán, en la medida de lo posible, incluir cualificaciones a todos los niveles, se recomienda que, al menos en una primera fase, el marco para el Espacio Europeo de Educación Superior se centre tanto en las cualificaciones de educación superior como en todas aquellas que permitan el acceso a la misma. En cuanto sea posible, un marco del EEES deberá incluir cualificaciones inferiores al nivel de primer grado.
 6. Dentro de las reglas generales de los marcos de cualificaciones, cada institución disfrutará de una libertad considerable para el diseño de sus programas. Tanto los marcos nacionales de cualificaciones como el marco del EEES deberán elaborarse de tal modo que sean útiles a las instituciones de educación superior para el desarrollo de sus programas y diseños de planes de estudio. Los marcos de cualificaciones facilitarán la inclusión de programas de estudio interdisciplinarios de educación superior.
 7. Los organismos para la garantía de calidad deberán tener en cuenta los objetivos de los marcos de cualificaciones al evaluar instituciones y/o programas de educación superior estableciendo hasta qué punto las instituciones y/o los programas ponen en práctica y cumplen las metas tanto del marco de cualificaciones del país correspondiente como las de un marco del EEES, un elemento importante en el resultado general de la actividad de evaluación. Las instituciones de educación superior deberán asimismo tener en cuenta los marcos de cualificaciones en sus procesos internos de garantía de calidad. Al mismo tiempo, los marcos de cualificaciones deberán definir sus objetivos respecto a la calidad de tal modo que ésta sea importante para la evaluación.
 8. Si bien un marco de cualificaciones del EEES debería simplificar considerablemente el proceso de reconocimiento de cualificaciones dentro del área, tal reconocimiento habrá de seguir aún las provisiones de la Convención de Reconocimiento del Consejo de Europa / UNESCO. Los ministros reunidos en Berlín en septiembre de 2003 deberán por lo tanto invitar a todos los estados-parte al proceso de Bolonia a ratificar esta convención lo antes posible.
 9. Los principales “stakeholders” de la educación superior dentro del EEES deberán ser invitados a participar en el diálogo sobre un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior y a ofrecer sus opiniones respecto al modo en que ese marco podría simplificar el proceso de reconocimiento de las cualificaciones que contenga. Los marcos nacionales pueden beneficiarse de la experiencia obtenida en la elaboración de otros marcos.
 10. Los instrumentos de transparencia, tales como el Suplemento al Título y el ECTS, deberán someterse a revisión para asegurarse de que la información que ofrecen se relaciona de modo claro con el marco del EEES.

11. Ya sea a nivel nacional o del Espacio Europeo de Educación Superior, los marcos de cualificaciones deberán tener en cuenta la incorporación de títulos conjuntos y otras formas de combinación de créditos obtenidos tanto en la institución de origen y otras instituciones como aquéllos obtenidos por medio de otros programas o experiencias relevantes.
12. Los marcos de cualificaciones, a nivel nacional y del Espacio Europeo de Educación Superior, deberán contribuir a la transparencia y a favorecer la mejora y el desarrollo continuos de la educación superior en Europa.

Appendix 4

LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE L'EXPERIENCE FRANÇAISE PRÉSENTATION & ÉVALUATION

1 — AVANT LA LOI DU 17 JANVIER 2002 EXISTAIT LA VALIDATION DIPLOMANTE DES ACQUIS PROFESSIONNELS

La validation des acquis professionnels, instituée par la loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 qui complétait d'autres dispositions propres à l'enseignement supérieur et fixées par des décrets de 1985, figure à l'article L 335-5 du *Code de l'éducation*. Avant la *loi de modernisation sociale*, un diplôme ne pouvait être obtenu par la seule validation des acquis professionnels. Or, il existe deux modes d'attribution de diplôme :

- l'un *par l'État*, par exemple par le Recteur, du CAP au BTS,
- et l'autre *au nom de l'État* par des établissements habilités à cet effet.

Dans l'enseignement supérieur, le diplôme est délivré *au nom de l'État* par le président de l'université ou le directeur de l'école qui a été habilité pour le faire pour un diplôme donné.

Dans les faits, la validation existe dans l'enseignement supérieur depuis 1934 avec le titre d'ingénieur diplômé par l'État (*Commission du titre d'Ingénieur*). Actuellement, il est délivré environ une centaine de titres par an.

2 — LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE DANS LA LOI DE MODERNISATION SOCIALE

Fort de l'expérience acquise depuis 1994-1995, principalement par l'Éducation nationale, la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002, dite de *modernisation sociale* et le décret n° 2002-590 du 24 avril 2002, visent d'une part à instituer le droit pour tous, d'une part à demander la validation des acquis de son expérience et à en étendre le principe à tous les titres et diplômes, d'autre part à aménager certains aspects de la procédure.

La validation des acquis est prononcée par un jury spécifique, particulier pour chaque diplôme, au vu d'un dossier réalisé par le candidat et à l'issue d'un entretien complémentaire.

Les candidats peuvent bénéficier, s'ils le souhaitent, d'un accompagnement proposé par les dispositifs universitaires de formation continue. Il s'agit d'une aide apportée aux personnes pour leur permettre :

- de mieux entrer dans la démarche,
- de déterminer plus sûrement le diplôme adapté à leur parcours et à leur expérience professionnelle, et
- d'identifier les points forts de leur expérience,

avant l'entretien avec le jury qui reste souverain en matière de validation.

La nouvelle loi reprend donc les principes fondamentaux de la loi du 20 juillet 1992 mais en modifie nettement certains aspects, et notamment les suivants :

- La durée d'activité exigible pour prétendre à la validation des acquis professionnels est réduite de cinq à trois ans;
- Est ouverte la possibilité de faire reconnaître des compétences professionnelles acquises dans des activités salariées, non salariées, ou bénévoles. Les activités sociales devraient également être prises en compte.
- Un diplôme peut être obtenu en totalité par la seule validation des acquis de l'expérience;
- Pour l'enseignement supérieur, l'entretien avec le candidat est obligatoire et permet d'analyser l'activité professionnelle du demandeur tant en fonction de la branche professionnelle de l'entreprise dans laquelle il travaille que de l'organisation du travail de cette entreprise. Ceci est très important pour les métiers transverses.
- Le jury détermine les épreuves complémentaires auxquelles le candidat devra se soumettre s'il n'a pas obtenu la totalité du diplôme postulé.

Ces modifications donnent un nouveau souffle à la validation des acquis de l'expérience. Elles ont, d'ores et déjà, des conséquences importantes à divers niveaux pour l'éducation nationale, notamment en ce qui concerne :

- La mise en oeuvre des diplômes, puisque celle-ci devra intégrer totalement ce nouveau mode de délivrance,
- Les modes de constitution et de délibération des jurys, puisque ces derniers pourront délivrer un diplôme à partir de la seule expérience d'un candidat et hors de toute épreuve d'examen;
- La méthodologie même des examens qui permet de prendre en compte d'autres expériences que professionnelles *stricto sensu*, dans le processus de validation,
- Les instruments et supports qui fournissent aux candidats le moyen de présenter leur expérience (travaux réalisés, dossiers analytiques, etc.)
- L'organisation pratique et la mise en acte de la procédure, dans la mesure où la demande est rapidement devenue importante.

3 — AXES PRIORITAIRES DE LA PROCÉDURE

La validation des acquis de l'expérience figure dans le *Code de l'éducation* et constitue une avancée majeure pour les systèmes de formation et de certification. Elle permet :

- De rendre visibles et lisibles les acquis, compétences, aptitudes et connaissances issus du parcours de chacun, dans sa diversité et sa singularité,
- De valoriser le rôle formateur que peut revêtir l'activité professionnelle,

- D'articuler en un *continuum* l'indispensable formation initiale, la formation continue et les apprentissages issus de l'expérience, dans le cadre de la formation tout au long de la vie (*lifelong learning*);
- D'éviter de mettre des adultes expérimentés en situation d'apprentissage de savoirs et savoir-faire qu'ils maîtrisent déjà,
- De placer des adultes dans une situation plus adaptée à leurs parcours personnels que ne peuvent l'être des épreuves d'examen,
- D'accroître et étendre les possibilités et les chances d'accès au diplôme et à la certification,
- De réduire les durées, donc les coûts des formations conduisant à un diplôme.

Dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur, des dispositifs susceptibles d'ouvrir à tous la validation des acquis de l'expérience ont été conçus, dans le but de :

- Développer des systèmes de certifications lisibles et crédibles sur le marché du travail dans le cadre du LMD (licence, master, doctorat) ;
- Inscrire les acquis de l'expérience dans la conception des dispositifs de qualification et de certification;
- Assurer l'accessibilité aux études supérieures à des publics qui ne possèdent pas nécessairement le baccalauréat (premier grade de l'enseignement supérieur français, et non pas simple diplôme de sortie de l'enseignement secondaire);
- Concevoir des processus qui conjuguent souplesse et fiabilité avec le système des crédits (ECTS) dans l'enseignement supérieur;
- Concevoir des méthodologies et des instruments qui répondent à la diversité des situations;
- Développer l'information en direction des publics potentiellement bénéficiaires;
- Développer les partenariats avec les branches professionnelles et avec les entreprises;

Pour l'enseignement supérieur, les textes sont interministériels et concernent aussi bien les universités que les écoles d'ingénieurs et d'une manière générale l'ensemble des établissements, tant les écoles vétérinaires pour le ministère de l'agriculture par exemple que celles relevant des autres ministères.

4 — PRATIQUE DES DIFFÉRENTES PROCÉDURES DE VALIDATION D'ACQUIS

Les procédures dites de *validation des acquis professionnels* (VAP) permettent d'être dispensé :

- soit du diplôme normalement requis pour s'inscrire dans une formation (décret 1985),
- soit d'une partie des épreuves pour obtenir un diplôme ou un titre (décret 1993).

Le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE), mis en place en 2002, ouvre la possibilité de se voir octroyer tout ou partie d'un diplôme par validation des acquis de son expérience (professionnelle ou bénévole).

Ainsi, à l'université et au *Conservatoire National des Arts et Métiers*, 18 600 personnes environ ont bénéficié, en 2002, d'une procédure de validation de leurs acquis (dont 16 363 au titre du dispositif 1985 (VAP), et 1 171 + 1140 au titre des dispositifs de 1993 et 2000 (VAE)).

La validation des acquis professionnels dans le cadre du dispositif de 1993, sous la forme d'une dispense d'une partie des épreuves aux examens, ne représente plus que 6,2% des validations du fait du passage à la VAE. Les validations délivrées au titre des acquis de l'expérience pour obtenir tout ou partie d'un diplôme, qui s'y substituent, ont représenté dès la première année d'application 6% des validations.

Quatre demandes sur cinq ont fait l'objet d'une décision favorable. La progression du nombre de validations accordées par les universités depuis plusieurs années se poursuit : + 16,4% en 2002 contre 19,6% en 2001.

La dispense d'un diplôme pour s'inscrire à une formation et améliorer sa qualification ou développer ses connaissances (VAP) reste la procédure la plus utilisée notamment par les femmes, soit près de neuf cas de validation sur dix. Malgré le temps nécessaire à l'organisation et à la mise en œuvre des différentes phases de la nouvelle procédure de la validation des acquis de l'expérience, plus d'un établissement sur deux s'est déjà engagé dans la démarche.

Ainsi la part des actifs en emploi parmi les bénéficiaires se renforce avec la VAE.

68,3% des dispenses de diplôme pour accéder à une formation, 79,1% de dispenses d'épreuves pour accéder à un diplôme, et 83,5% des dispenses délivrées par validation des acquis de l'expérience concernent des actifs ayant un emploi.

Si les professions intermédiaires constituent la majorité des bénéficiaires, le passage de la VAP à la VAE pour l'obtention d'un diplôme semble davantage bénéficier aux cadres. Les professions intermédiaires, dont font partie les techniciens, représentent 55,5% des bénéficiaires d'une dispense d'épreuves pour obtenir un diplôme dans le cadre de la VAP, mais seulement 49,4% des bénéficiaires de validations dans le cadre de la VAE et 44,3% de ceux d'une dispense de diplôme poursuivre une formation.

Les cadres sont largement représentés parmi les bénéficiaires d'une dispense de diplôme pour suivre une formation puisqu'ils regroupent 31,1% des actifs concernés mais sont un peu moins nombreux (27,8%) parmi les bénéficiaires de l'attribution de tout ou partie d'un diplôme (VAE). Cependant, ils y occupent une place plus importante (23,8%) que parmi les bénéficiaires d'une dispense d'épreuves (VAP).

En revanche, ce n'est pas le cas pour les femmes qui sont un peu moins nombreuses parmi l'ensemble des bénéficiaires de la VAE. Les employés et surtout les ouvriers restent très peu nombreux (au regard de leur poids dans la population active) quel que soit le dispositif de validation d'acquis

Majoritaires parmi les bénéficiaires de la validation des acquis, les 30-45 ans représentent plus de la moitié des candidats à la validation. Ils sont relativement plus nombreux dans les formations suivies dans le cadre de la dispense d'épreuves pour obtenir un diplôme (décret 1993) que dans celui de la dispense de diplôme pour suivre une formation (69,5% contre 56,6%). La prise en compte de l'expérience (VAE) dans sa globalité (y compris personnelle et bénévole) renforce légèrement leur poids (59,5%) comme celui des moins de 30 ans. La part des moins de 30 ans est en effet légèrement plus importante dans le cadre de l'attribution de diplôme par la VAE (19,5%) que dans l'ancien dispositif de la dispense d'épreuves (18,5%).

5 — QUELQUES ENSEIGNEMENTS ISSUS D'UNE ENQUÊTE DE SATISFACTION

Des disparités de mise en œuvre sont observables selon les établissements.

Le développement de la validation des acquis reste inégal au sein des universités. La dispense de diplôme pour l'accès aux formations (décret 1985) continue de se développer. En 2002, seulement quatre universités françaises ont délivré moins de dix validations dans ce cadre contre une dizaine en 2000. À l'autre extrême, une quinzaine d'universités ont accordé plus de 300 dispenses de diplôme pour suivre une formation. Elles n'étaient qu'une douzaine en 2001 et six en 1998.

La VAP dans le cadre du décret de 1993 est en nette diminution avec le passage à la VAE.

Près d'une université sur trois a utilisé ces deux procédures et une quinzaine d'universités n'ont fait appel à aucune des deux.

La VAE n'a été instituée dans les universités qu'en 2002. Dans les cinquante-deux établissements qui l'ont mise en place, la moyenne des dossiers déposés est de trente, avec de grandes disparités d'un établissement à l'autre. On trouve plusieurs types d'universités, celles dont les décisions favorables attribuant tout ou partie d'un diplôme ont été plus nombreuses et ont moins donné lieu à la délivrance d'un diplôme dans sa totalité et, à l'opposé, celles dont les décisions favorables ont été moins importantes mais qui ont permis plus souvent d'octroyer un diplôme dans sa totalité. Cependant, l'analyse des décisions favorables, par rapport d'une part aux dossiers déposés et d'autre part au pourcentage de diplômes attribués dans leur totalité, est très délicate en raison du faible nombre de dossiers concernés et d'autant plus que l'on manque d'informations sur la qualité des dossiers déposés .

Les formations suivies sont diversifiées.

Au total quatre demandes de validation sur cinq ont fait l'objet d'une décision favorable. Les bénéficiaires d'une dispense de diplôme pour accéder à une formation dans l'enseignement supérieur suivent majoritairement une formation en licence classique: ils sont 29% dans ce cas. Mais les formations spécialisées sont également très recherchées : 23% de ceux qui bénéficient de dispense de diplôme préparent un DESS ou un DEA.

Ces diplômes sont également très demandés dans le cadre de l'attribution d'un diplôme par validation des acquis de l'expérience : 22% des bénéficiaires de la VAE ont pu obtenir grâce au dispositif tout ou partie d'un DESS ou d'un DEA. Il sera intéressant de voir ce que la procédure donnera dans le cadre actuel des *Masters*, puisque ceux-ci opposent les diplômes à orientation *recherche* et ceux à orientation *professionnelle*, bien qu'à terme l'on s'oriente vers un seul type de *Master*, compte tenu de l'adossement inaliénable de la formation et de la recherche dans les études supérieures.

Parmi les 1131 bénéficiaires d'une dispense d'épreuves délivrée pour préparer un diplôme (VAP dispositif de 1993), 17,4% préparent un Diplôme Universitaire de Technologie, Diplôme d'Étude Universitaire de Sciences et Technologie ou un Diplôme National de Technicien Supérieur. Ils n'étaient que 16% en 2001.

L'unanimité se réalise ainsi sur le principe de la validation des acquis de l'expérience.

Les universités voient généralement d'un bon œil le système de validation des acquis professionnels tels qu'ils sont définis dans les textes de 1984-1985, largement mis en œuvre : *un système simple, efficace*, note l'université Paris XI - Orsay. Elles sont souvent plus critiques sur la VAP de 1992, *beaucoup plus difficile car elle exige une analyse précise des compétences des candidats en termes de modules de formation*, analyse Paris IX - Dauphine. Paris XI - Orsay se montre à ce sujet encore plus sévère : *La VAP 1992 est difficile et rebutante à mettre en œuvre car les études et diplômes ne sont pas identiques au niveau national ce qui rend la certification d'un diplôme guère négociable d'une université à l'autre et enlève toute portée au dispositif*.

Quelques établissements, comme Lille III - Charles de Gaulle, reprochent également à la VAP d'avoir été *détournée de son but premier, la validation des études l'emportant sur la validation de l'expérience professionnelle*. Et d'ajouter que *la procédure reste encore fortement liée aux "cultures pédagogiques*.

Le principe de reconnaissance professionnelle demeure cependant plébiscité : pour l'université Rennes II, la VAP *a permis de rapprocher le monde universitaire du monde professionnel et de démocratiser l'accès au savoir en ouvrant une autre voie à l'université et à ses diplômes*.

Un autre établissement pense que le bénéfice a été important pour les enseignants, confrontés à un nouveau public, celui des adultes en reprise d'études. L'Université de Cergy-Pontoise insiste sur l'amélioration des relations avec le monde professionnel : *En interne, la construction du dispositif avec les enseignants a permis d'échanger sur les métiers et sur l'organisation du monde du travail.* En externe, l'expérience de la VAP a encouragé le développement de partenariats avec des *organisations socio-économiques, mais aussi avec des employeurs intéressés par la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.* Finalement, ajoute l'université, *cette connaissance approfondie du monde du travail a aussi facilité l'insertion ultérieure des étudiants, qu'ils soient ou non passés par un dispositif de validation des acquis...*

Paris XIII - Villetaneuse (Paris - Nord) insiste sur le rôle privilégié de la validation des acquis (professionnels ou de l'expérience) au sein de son organisation : *Un énorme travail a été effectué pour la constitution progressive d'un service à part entière et le président en a fait un axe majeur dans le contrat d'établissement.*

Une organisation stratégique réfléchie se met donc peu à peu en place dans les universités.

Dans la quasi-totalité des réponses à une enquête lancée en 2003, les services VAE des universités, lorsqu'elles existent, gèrent l'ensemble des Unités de Formation et de Recherche (UFR). Certains établissements comme Paris XI - Orsay ont adopté une organisation à deux niveaux, avec une mission centrale définissant les grandes orientations et une cellule auprès de chaque composante pour assurer l'accueil, le conseil et le montage des dossiers.

La mission VAE se situe généralement, mais pas systématiquement, dans le prolongement de la cellule VAP existante. Sa responsabilité incombe le plus souvent à la direction de la formation continue (dans une quinzaine de cas sur quarante-cinq), mais aussi à un enseignant (une douzaine de réponses), certaines universités prônant l'instauration d'un binôme enseignant-administratif.

Presque tous les établissements (deux seulement répondent par la négative) ont prévu de former leur personnel à la VAE. Les formations proposées par la *Conférence des Directeurs de Service Universitaire de Formation Continue* sont les plus fréquemment citées. Accueil, accompagnement pour l'élaboration du dossier, formation pour les membres du jury... l'ensemble du dispositif universitaire est concerné. La majorité des établissements a déjà mis sur pied un dispositif d'accueil et de traitement des dossiers. Cette nouveauté fait apparaître la nécessité d'une solidarisation des différentes composantes administratives, pédagogiques, scientifiques des établissements pour répondre aux demandes de candidats souvent désorientés.

Dans le cadre d'un projet accompagné par le *Fond Social Européen* (FSE), Paris XII – Val de Marne (Créteil), Paris XIII - Villetaneuse (Paris Nord) et

l'Université de Marne-la-Vallée ont rédigé des documents communs et organisé des journées communes d'information pour ce public. Certaines autres universités ont pris les devants et disposent déjà de *référentiels métiers* ou de *compétences* outils indispensables à l'évaluation des dossiers, mais encore rares. L'Université de La Rochelle développe actuellement *une méthodologie de reformulation des diplômes en termes de "capacité à faire"*.

L'intention générale est de poursuivre l'expérience et de la développer.

Les projets évoqués par les universités s'inscrivent principalement dans la droite ligne des réalisations déjà effectives. Il s'agit d'une part de développer les outils de référence indispensables, d'autre part, et c'est le cas le plus fréquemment rencontré, d'amplifier le flux de bénéficiaires par une meilleure communication. L'Université de Cergy-Pontoise mentionne la nécessité de *nouer des partenariats avec les acteurs économiques et institutionnels pour informer les salariés, avoir une veille sur le monde de l'emploi, trouver des membres du jury*. L'Université de Reims projette d'étendre la VAE à tous les diplômés, *sans exception*.

Laconiquement, Paris XI - Orsay indique pour seul projet : *continuer...* Certains établissements voient plus loin et tentent d'imaginer les solutions les mieux adaptées à ce public nouveau. L'Université de La Rochelle s'interroge ainsi sur la possibilité d'abandonner *l'épreuve pour la preuve*, en validant les acquis du candidat *via* des outils plus proches du monde professionnel : projet à mener, mémoire, soutenance...

Seule université à mentionner la formation à distance, Aix - Marseille III envisage de développer de tels modules afin de favoriser les parcours individualisés après la validation.

Cependant, les moyens logistiques et financiers ne sont pas toujours au rendez-vous...

Sans surprise, nombre de difficultés mentionnées par les universités concernent une insuffisance de moyens : pour certaines, il s'agit du manque de personnel formé, pour d'autres, d'une pénurie de personnel tout court! Un des établissements de l'enquête déplore la précarité des personnels employés pour la VAE, puisqu'il s'agit essentiellement d'emplois-jeunes et de contractuels...

Sur quarante-cinq établissements ayant répondu à l'enquête, moins d'une dizaine disent avoir pu recruter du personnel spécifique pour le nouveau dispositif, l'ensemble représentant moins d'une vingtaine de postes.

Pourtant, l'Université de La Rochelle note que *l'accompagnement administratif des candidats et des jurys devient essentiel*. *On assiste à l'émergence d'une fonction indispensable et qui demande des compétences techniques, organisationnelles et relationnelles*.

Pour Paris II – Panthéon-Assas, *l'obligation d'entendre chaque postulant alourdit démesurément la procédure*. Les appréhensions sur la charge de travail sont récurrentes; la plupart des établissements notent un fort accroissement de la demande, à l'instar de l'Université de Tours qui parle même d'une véritable *explosion* avec une hausse des demandes de près de 100%, touchant l'ensemble des disciplines.

Seule l'Université Paris VI – Pierre et Marie Curie avoue sa déception : *Le nombre de demandes est relativement faible par rapport à nos ambitions*, et l'explique par un *manque d'attrait pour les filières scientifiques*.

D'autres critiques concernent davantage l'organisation : la VAE rend nécessaire la collaboration des différents métiers au sein de l'université. Or, les enseignants sont parfois *indifférents*, voire *réticents* devant une procédure qui remet en cause l'exclusivité de la validation académique.

Paris 6 – Pierre et Marie Curie prône les vertus de la rencontre pour résoudre la difficulté : *Les échanges entre enseignants et Professionnels dans les jurys contribuent beaucoup à l'acceptation du dispositif*. Cette concertation, clé de voûte de la VAE, pourrait aussi être la solution à l'une des autres difficultés rencontrées par les universités: la complexité d'analyser des compétences professionnelles et de définir des critères d'évaluation. *Les critères d'évaluation des candidats ne sont pas simples à déterminer*, témoigne ainsi l'Université Jean Monnet (Saint-Étienne).

Subsiste le danger de faire naître de faux espoirs de reconnaissance et de certification.

Entre candidats et universités, la rencontre autour de la VAE ne se fait donc pas toujours simplement. Certes, le public a été informé par voie de presse et y a répondu très favorablement puisque les universités notent un accroissement de la demande. Mais cette campagne, jugée *démagogique* par un établissement, aurait fait naître de *faux espoirs*. Les candidats se montrent parfois naïfs, convaincus que la délivrance du diplôme est quasi automatique. Mais *l'université n'est pas un supermarché aux diplômes!* Déclare l'Université de Bretagne Occidentale (Brest). Pour l'Université de Franche-Comté (Besançon), l'accueil a été *très (trop) favorable* : *les candidats croient souvent qu'il suffit de demander et que le diplôme leur est dû !*

Les universités de Clermont-Ferrand I et II (Auvergne et Blaise Pascal) renchérissent : *Beaucoup de candidats pensaient qu'en donnant un simple CV ils allaient recevoir un diplôme!* Un simple CV... ou même une carte de visite d'après Paris IX - Dauphine, qui reconnaît tout de même que les démarches *sérieuses*, existent également. Ces anecdotes ont le mérite de mettre en lumière une certaine incompréhension qui peut aller jusqu'à l'abandon de la procédure lorsque le candidat en découvre la complexité (sans parler du coût!). L'Université de La Rochelle parle d'un *intérêt touristique* et note que *seuls 10% des candidats vont jusqu'au bout*. Une estimation confirmée par d'autres établissements qui constatent le fort décalage entre demandes initiales et dossiers effectivement déposés.

Face à la complexité du dispositif, l'accompagnement du public semble donc indispensable. Pour Paris XIII – Villetaneuse (Paris Nord), c'est *le seul moyen de recadrer et de faire aboutir des demandes parfois farfelues, au départ*. Cette mission d'accompagnement, très régulièrement mentionnée parmi les tâches du service VAE, est de deux sortes :

- un accueil initial pour expliquer les grandes lignes du dispositif,
- puis, lorsque le candidat a décidé de se lancer dans l'aventure, un accompagnement plus poussé est alors nécessaire pour l'aider à définir son projet et à remplir son dossier.

Ainsi, Paris XIII – Villetaneuse (Paris Nord) développe actuellement un projet d'accompagnement en ligne et d'organisation d'ateliers axés sur l'écriture et la connaissance des métiers. L'Université de Tours, quant à elle, estime à vingt-quatre heures la durée de l'accompagnement individuel nécessaire, un chiffre qui dit bien l'ampleur du dispositif à adopter.

Il en résulte un coût parfois dissuasif pour les deux parties.

Cet accompagnement a comme contrepartie une augmentation quasi générale de la participation financière du candidat. Pour les précédentes validations des acquis, elle se chiffrait en quelques dizaines d'euros, alors que le coût moyen de traitement d'un dossier est désormais estimé entre 500 et plus de 1 000 €. L'Université de Franche-Comté (Besançon) juge même cette somme *astronomique dans la période de mise en place*. Fort heureusement, ces montants ne sont pas toujours répercutés au candidat : les plus chanceux ne déboursent pas un centime, les frais pouvant être couverts par le *Fonds Social Européen*, par l'employeur ou par un *Organisme Paritaire Collecteur Agréé*. Mais cette situation pourrait fort bien être transitoire : nombre d'universités manifestent en effet leur projet de passer au système payant une fois la période de rodage terminée.

En sens inverse, certaines universités répercutent dès maintenant la totalité des frais sur le candidat : une somme qui peut se révéler dissuasive en cas de motivation incertaine... L'aspect financier représenterait ainsi un obstacle au-delà même de la phase de validation. Certaines universités insistent sur la difficulté à trouver des sources de financement en cas de reprise d'études : le recours à des emprunts bancaires, s'il s'avère nécessaire, pourrait alors freiner fortement la logique d'apprentissage tout au long de la vie

Ces procédures ont toutefois un impact indéniable sur la formation.

Plusieurs universités ont déjà délivré des diplômes directement, sans formation complémentaire. Seize sur quarante-cinq d'entre elles disent l'avoir fait au moins une fois. Les premiers diplômés VAE arrivent donc sur le marché de l'emploi. Quelques établissements déclarent douter de cette possibilité, peu crédible à leurs yeux, ainsi qu'à ceux des candidats et des entreprises. L'Université de La Rochelle préfère ainsi ne pas donner d'emblée un diplôme, mais opte pour *des épreuves de validation proches des situations*

professionnelles. Car, explique-t-elle, cela rassure les candidats, les entreprises et l'université.

Les universités s'accordent davantage sur l'impact de la VAE sur leur offre de formations. Une université pose ainsi une question pertinente : est-il envisageable de pouvoir accueillir les candidats à tout moment de l'année?

A terme, la VAE devrait entraîner un profond bouleversement dans la définition des diplômes. L'individualisation des parcours doit conduire à une modularisation des programmes prenant en compte les *référentiels* métiers et compétences utilisés par les jurys VAE. Cette refonte répond en fait à un double objectif, celui de la VAE en tant que telle, mais aussi celui de l'harmonisation européenne des diplômes qui exige des descriptions sous forme d'unités de valeur capitalisables (dans le cadre de l'European *Credit Transfer System*) afin de favoriser la mobilité intracommunautaire des étudiants.

L'introduction des ECTS aura sûrement plus d'impact que la VAE sur l'organisation interne des universités et des parcours de formation, note l'Université de La Rochelle. L'Institut National Polytechnique de Grenoble (INPG) mentionne pour sa part la difficulté de faire coïncider les deux logiques: Comment faire le lien avec la notation ECTS en cas de validation partielle? s'interroge l'établissement

En dépit des nombreuses questions soulevées par la VAE, le dispositif, cependant, est très indiscutablement lancé.

VALIDACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE PREVIOS

PRINCIPIOS

La validación de resultados de aprendizaje previos es ya un derecho legal, registrado en el libro IX del Derecho Laboral y en el Libro del Estatuto de la Educación.

Se trata de una ley oficial que reconoce los resultados de una experiencia profesional (VAP), o de otro tipo de experiencia humana (VAE), como parte autorizada de un diploma en el sistema de educación superior. En algunos casos, esta experiencia puede suponer un reconocimiento total que dé derecho a la entrega de un certificado y diploma en su integridad.

Este procedimiento descansa sobre una estructura regular y preestablecida:

— 1° La ordenanza 85-906 (23 de agosto de 1985) autoriza el libre acceso a la educación superior incluso si el solicitante no posee el correspondiente diploma legal siempre que dicho solicitante sea capaz de validar una experiencia profesional adquirida en el curso de una actividad remunerada o no remunerada. En algunos casos, una experiencia personal —adquirida con independencia de cualquier tipo de escolarización o aprendizaje— puede sustituir a una experiencia profesional.

La Universidad comprueba de modo global los conocimientos, los métodos y las habilidades del solicitante en términos de compatibilidad y requisitos siguiendo sus propios objetivos académicos.

— 2° La ley n° 2003-73, adoptada el 17 enero de 2002 — la cual se conoce como *la ley para la modernización social* — y la ordenanza n° 2002-590, publicada el 24 de abril de 2002, hacen oficialmente posible la entrega de un diploma, en parte o en su totalidad, a aquellos candidatos que aporten evidencia de un mínimo de tres años de experiencia profesional relacionada con el contenido del diploma que se espera obtener. Más aún, la ordenanza n° 2002-529, de 16 de abril de 2002, permite validar los estudios de educación superior seguidos en Francia o en el extranjero.

Estos dos instrumentos legales pueden utilizarse conjuntamente con vistas a reducir la duración de los estudios cuanto sea posible.

Finalmente,

— La ordenanza n° 2001-274 y el decreto de fecha de 30 de marzo de 2001, establecen un procedimiento especial en el campo de estudios de ingeniería para la validación de los resultados profesionales de algunos solicitantes. Los títulos de ingeniero se entregan normalmente tras un

carrera de cinco años en una escuela específica; en Francia poseen la garantía del Estado y la Commission du titre d'ingénieur otorga su etiqueta a la entrega de este diploma. Aquellos solicitantes que no hayan asistido a clase en esas escuelas pueden, sin embargo, obtener el título de Ingeniero del Estado si tienen al menos 35 años y pueden justificar una actividad profesional de cinco años como "ingeniero" en una empresa pública o estatal.

OBJETIVOS

El mecanismo legal y político antes descrito pretende:

1° Dar a los trabajadores que se han visto obligados a entrar a edad temprana en la vida activa una nueva oportunidad de acceder a los diplomas y títulos del sistema de la educación superior.

2° Evitar tener que volver a aprender conocimientos ya asimilados por aquellos solicitantes que reanudan sus estudios de tal modo que puedan ahorrar tiempo y esfuerzos.

3° Atender mejor y más eficientemente las necesidades y deseos de personas, empresas y sociedad.

4° Fomentar un vínculo más estrecho entre educación y aprendizaje académico y profesional.

En este sentido, este instrumento se concibe como una herramienta.

UNA HERRAMIENTA PARA EMPRESAS PÚBLICAS Y PRIVADAS

La validación de resultados de aprendizaje previos reconoce el papel formativo de las empresas profesionales y concede valor a aquellos conocimientos y habilidades adquiridos mediante el trabajo al margen de cualquier tipo de educación tradicional.

La validación de resultados de aprendizaje previos constituye, por lo tanto, una herramienta para adaptar la gestión de recursos humanos a competencias individuales.

La validación de resultados de aprendizaje previos es un modo de identificar y conceder valor a competencias individuales en el contexto de un marco profesional más global.

La validación de resultados de aprendizaje previos ofrece a los individuos ayuda para seguir, impulsar o reorientar su carrera profesional.

La validación de resultados de aprendizaje previos permite ganar tiempo y eficiencia en los esfuerzos personales y económicos necesarios cuando el

individuo desea hacer valer desde una perspectiva profesional su experiencia humana en el terreno práctico como trabajador.

© J.-Ph. Saint-Gérand
MENESR

Apéndice 5

Algunos Marcos Nacionales de cualificaciones de Europa

Cuatro áreas / países europeos han desarrollado marcos de cualificaciones (QF) con una metodología basada de un modo explícito en competencias y resultados de aprendizaje. Éstos son Irlanda, Escocia, Inglaterra, Gales y Norte de Irlanda (EJNI) y Dinamarca. Hungría se encuentra en pleno proceso de desarrollo de un QF y Suecia ha llevado a cabo una revisión de los títulos concedidos por instituciones de educación superior. La revisión sueca no se incluye en el análisis.

El propósito de este análisis es identificar similitudes y diferencias entre los cuatro marcos nacionales de cualificaciones. Se centrará en los antecedentes y objetivo de los marcos, su alcance, su estructura y los elementos utilizados para construir los marcos tales como ciclos, niveles, créditos y descriptores.

Antecedentes

Tanto en EJNI como en Escocia, el impulso al desarrollo de un marco surgió de una encuesta realizada sobre la educación superior en 1997. En Irlanda el desarrollo de un marco de cualificaciones se inició en virtud de una ley parlamentaria. Y tanto en Hungría como en Dinamarca, el desarrollo del QF se ha visto directamente inspirado por el Proceso de Bolonia.

Como ya se ha dicho, el marco irlandés se establece en virtud de la Ley de cualificaciones (de Educación y Formación) de 1999. El marco húngaro pretende inscribirse en una nueva Acta de Educación Superior. Los otros marcos no tienen ninguna base legal.

“stakeholders”

En todos los países / áreas, las instituciones educativas han participado en el desarrollo de los marcos. En la mayoría de los países han tomado parte “stakeholders” de otra índole. Han intervenido a distintos niveles “stakeholders” tales como los organismos que conceden títulos, estudiantes, agencias de garantía de calidad y de acreditación, asociaciones de universidades, aliados sociales y ministerios.

Objetivo

Los marcos establecen un número de objetivos como su razón de ser:

- Información a empleadores y público en general, p.ej. cómo se conceden los títulos y cuáles son las competencias de los graduados.
- Orientación para los estudiantes, p.ej. sobre itinerarios y formas de avanzar dentro del sistema educativo.

- Reconocimiento de aprendizajes anteriores, p.ej. en conexión con la transferencia de créditos y el aprendizaje continuo.
- Herramienta para instituciones educativas, p.ej. en el diseño de planes de estudio y desarrollo de programas.
- Comparabilidad y movilidad internacional, p.ej. en reconocimiento de cualificaciones de instituciones de educación superior extranjeras.
- Garantía de calidad, p.ej. como puntos de referencia en evaluaciones.

Alcance

Los marcos irlandés y escocés abarcan la totalidad del sector educativo, desde la educación escolar hasta el grado de doctor. Los otros NQF (marcos de cualificaciones nacionales) no engloban cualificaciones fuera del ámbito de la enseñanza superior. Hungría pretende ampliar el sistema actual a la totalidad de cualificaciones que puedan obtenerse en cualquier nivel del sistema educativo del país.

Existen asimismo diferencias en cuanto a qué tipos de cualificaciones se incluyen en los marcos. Los marcos danés y de EwNI (Inglaterra, Gales y Norte de Irlanda) incorporan sólo cualificaciones que conducen a la concesión de algún tipo de título. El marco irlandés incluye todos los logros del aprendizaje procedentes de la educación y la formación, y el marco escocés pretende asimismo el reconocimiento de resultados de aprendizaje que no conducen a un título. El marco húngaro podría ofrecer puntos de referencia para situar cualificaciones obtenidas por medio de planes educativos profesionales posteriores, aunque en el estado actual sólo se tienen en cuenta las cualificaciones que conducen a un título.

Estructura

Todos los marcos se dividen en niveles, con demandas crecientes de resultados de aprendizaje en cada nivel. Las diferencias en el alcance de los marcos y en la estructura educativa influyen en el número de niveles. Los marcos que incorporan cualificaciones procedentes de escuelas de formación profesional y de educación superior (ES) presentan más niveles que los que sólo incluyen la educación superior. Los niveles dentro de ésta oscilan entre 4 y 6 (ver tabla inferior).

Tabla1, número de niveles en marcos nacionales de cualificaciones

	Dinamarca	EwNI	Hungría	Irlanda	Escocia
Niveles no-ES	0	0	0	5	6
Niveles 1 ^{er}	2	3	2	3	4

ciclo					
Niveles 2 ^o ciclo	1	1	1	1	1
Niveles 3 ^{er} ciclo	1	1	1	1	1
<i>Total</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>10</i>	<i>12</i>

Los marcos húngaro y danés conectan los niveles con los ciclos definidos en el Proceso de Bolonia (primero, segundo y tercer ciclos). En el marco húngaro, los cuatro niveles se conectan con los tres ciclos de Bolonia. El marco original danés sólo opera con dos ciclos, ya que el nivel doctoral no se había identificado como tercer ciclo independiente en las primeras fases del desarrollo del marco. Para elaborar la tabla 1, el nivel danés de doctorado se ha colocado en el tercer ciclo. Como se muestra en la tabla 1, es posible alinear todos los marcos con los ciclos de Bolonia.

Descriptores de niveles

La mayoría de los marcos han identificado descriptores de niveles, que describen los resultados que se esperan de las cualificaciones de cada nivel. Algunos descriptores de niveles funcionan como denominadores comunes de cualificaciones en dicho nivel, es decir, como estándares mínimos. Otros descriptores de nivel describen toda una serie

de resultados y no se prevé que toda titulación tenga o deba tener todas las características establecidas por el descriptor de nivel.

En el marco escocés, cada nivel se describe en términos de sus resultados generales característicos bajo cinco áreas amplias: conocimiento y comprensión; práctica; habilidades cognitivas genéricas; habilidades de comunicación, numéricas y de TI; y, por último, autonomía, responsabilidad y capacidad de trabajar con otras personas.

En el marco irlandés, los indicadores de nivel son asimismo descriptores amplios de resultados de aprendizaje. Los descriptores constituyen una gama de estándares de conocimiento, habilidad y competencia. Se han definido ocho sub-ramas: amplitud y clase (conocimientos); alcance y selectividad (conocimientos prácticos y habilidad); contexto, papel, 'aprender a aprender' y percepción (competencia).

El marco húngaro aplicará descriptores genéricos sobre la base de los descriptores de Dublín para cada nivel. Los descriptores son de dos tipos: resultados de aprendizaje y competencias generales.

Concesión de títulos

Los cinco marcos asocian la concesión de uno o más títulos con cada nivel del marco. En general, la mayor parte de concesiones se asocian con los niveles de primer ciclo, algo menos con los niveles de segundo ciclo y uno

sólo con el nivel correspondiente al tercer ciclo. La diferencia en el número de concesiones de títulos se muestra en la Tabla 2 a continuación:.

Tabla 2, número de concesiones en los marcos nacionales de cualificaciones

	Dinamarca	EWNI	Hungría	Irlanda	Escocia
Todas las concesiones	8	5	Ninguna aún*	15	?
Concesiones de ES	8	5	Ninguna aún*	7	?

*El tipo de concesión de título aún no se ha identificado y descrito en el actual proceso húngaro.

La mayoría de los marcos contienen descriptores genéricos de tipo de concesión. Éstos constan de una combinación de descriptores de resultados de aprendizaje y descriptores orientados al hecho y al input recibido, p.ej. relacionados con los planes de estudio. Algunos marcos sólo describen la titulación principal de cada nivel y otros describen todos los títulos concedidos que se incluyen en el marco.

En Irlanda, se han determinado y publicado descriptores para cada uno de los 15 grandes tipos de concesión. Además de las 8 sub-ramas utilizadas para definir conocimientos, habilidad y competencia en cada nivel, los tipos de concesión se describen por título, clase de tipo de concesión, objetivo, nivel, volumen, progresión y transferencia y articulación.

En Dinamarca, los descriptores de resultados de aprendizaje se dividen en 3 sub-ramas de competencias: competencias intelectuales; competencias profesionales y académicas y competencias prácticas. Además de las tres sub-ramas, un perfil de competencia y aspectos formales describen cada tipo de concesión.

El marco irlandés posee un rasgo especial con cuatro tipos (clases) distintos de concesión de títulos:

- Grandes concesiones (clase principal de concesiones);
- Pequeñas concesiones (reconocimiento a estudiantes que alcanzan un cierto número de resultados de aprendizaje, aunque no la combinación específica requerida para una gran concesión):
- Concesiones especiales (para cualificaciones específicas relativamente poco amplias, p.ej. una certificación Safe Pass);
- Concesiones suplementarias (para un aprendizaje adicional a una concesión previa).

Se pretende que esta estructura detallada permita el reconocimiento de todo el aprendizaje, incluyendo cualificaciones obtenidas por medio de la experiencia en el trabajo u otros ámbitos no formales.

Los otros cuatro marcos nacionales sólo operan con lo que se llaman “grandes concesiones” en la terminología irlandesa. En Escocia se han puesto en marcha planes para situar las cualificaciones de otros organismos en el marco, p.ej. organismos profesionales y normativos de empleadores.

Las concesiones en campos específicos de estudio no se integran en ningún marco nacional de cualificaciones.

Progresión y créditos

Sólo el Marco Escocés de Créditos y Cualificaciones integra los valores de transferencia de créditos en el marco. El marco de cualificaciones escocés no sólo describe el nivel de resultados, sino que además describe el volumen de estos resultados en términos de créditos. Los créditos pueden utilizarse para facilitar la transferencia de estudiantes entre programas, aunque es responsabilidad de los organismos emisores de títulos el determinar el volumen de créditos que puede transferirse a sus programas.

Apéndice 6

Desde el primer ciclo (p.ej. Licenciaturas) al segundo ciclo (p.ej. Masters) y a los doctorados: las diferencias / ‘cambios de escalón’ entre los respectivos descriptores de Dublín ³⁶.

[con inclusión de calificaciones de ‘ciclo corto’ dentro del primer ciclo]

Los Descriptores de Dublín enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y habilidades relacionados con las cualificaciones que representan el fin de cada ciclo de Bolonia.

No se pretende que sean descriptivos; no representan el umbral de requisitos mínimos y no son exhaustivos; pueden añadirse características similares o equivalentes o sustituirse por otras equivalentes...

Los Descriptores pretenden identificar la naturaleza de la titulación completa.

No son específicos para cada materia ni están limitados a las áreas académica profesional o vocacional. En ciertas disciplinas en particular, los descriptores deberán interpretarse dentro del contexto y del uso del lenguaje de esa disciplina. Siempre que sea posible, deberán establecerse referencias cruzadas entre ellos y cualquier expectativa / competencia publicada por la comunidad de académicos y/o profesionales relevantes.

.....

Al término del ciclo, los alumnos demostrarán / podrán demostrar:

Poseer y comprender conocimientos...

[ciclo corto ³⁷.. *en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general y suele corresponder a un nivel que se sustenta en libros de texto avanzados]*

1^{er} ciclo.. *[que se] apoyan en libros de texto avanzados [con] algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.*

2^{do} ciclo .. *que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación³⁸.*

³⁷ *Ciclo corto*: existen títulos que se conceden a los alumnos que han completado un programa de estudio dentro del primer ciclo de Bolonia, pero que no representa el ciclo completo. Tales títulos pueden preparar al alumno para el empleo al tiempo que aportan preparación y acceso a estudios que le permitan completar el primer ciclo. Estas concesiones se denominan ciclo corto de educación superior (dentro del primer ciclo). Los sistemas nacionales pueden contar con varias cualificaciones dentro del primer ciclo. Este descriptor está pensado para un tipo cuya existencia es común y que a menudo se aproxima a 120 créditos ECTS o equivalente.

Doctorados .. *[que incluyan] la comprensión sistemática de un área de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicha área*

aplicación de conocimientos y comprensión...

[ciclo corto .. *a menudo en un contexto ocupacional*]

1^{er} ciclo .. *[a través de] la elaboración y defensa de argumentos..*

2^{do} ciclo .. *[a través de] capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) ..*

Doctorados.. *[a través de la] capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica ..*

[que haya] realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca publicación referenciada a nivel nacional o internacional .

capacidad de emitir juicios...

[ciclo corto.. *identificar y emplear datos para formular respuestas a problemas bien definidos, concretos y abstractos*]

1^{er} ciclo .. *[a través de] reunir e interpretar datos relevantes..*

2^{do} ciclo .. *la capacidad tanto de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información incompleta ..*

Doctorados.. *[a través del] análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas..*

capacidad de comunicar...

[ciclo corto.. *sus conocimientos, habilidades y actividades a sus iguales, supervisores y clientes*]

1^{er} ciclo .. *información, ideas, problemas y soluciones ..*

2^{do} ciclo .. *sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados ..*

Doctorados.. *con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento ..*

habilidades de aprendizaje...

³⁸ *investigación*: el término se utiliza de modo inclusivo para abarcar la variedad de actividades que sirven de base al trabajo original e innovador en toda la gama de campos académico, profesional y tecnológico incluyendo humanidades, artes escénicas tradicionales y otras. No se utiliza en ningún sentido limitado o restringido, o referido únicamente al 'método científico' tradicional.

[ciclo corto .. *que les permitan emprender estudios posteriores con cierta autonomía*]

1^{er} ciclo .. *necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía ..*

2^{do} ciclo .. *estudiar de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo..*

Doctorados.. *que les permitan fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural ..*

APÉNDICE 7

København/Estrasburgo, 18 de Enero, 2005

CONFERENCIA DE BOLONIA SOBRE MARCOS DE CUALIFICACIONES

Ministerio danés de Ciencia, Tecnología e Innovación

København, Enero 13 – 14, 2005

INFORME DEL RAPPORTEUR GENERAL

Sjur Bergan
Consejo de Europa

NOTA PRELIMINAR

Me viene a la memoria un periódico estudiantil de mi universidad³⁹, que hace muchos años publicó el típico apartado de agradecimientos y advertencias que suele aparecer en las publicaciones de carácter académico y que incluyó la traducción a la lengua vernácula. Una de estas frases genéricas era “ Debo agradecer a Smith su ayuda y a Jones sus valiosas opiniones”, lo que fue traducido por “Smith hizo el trabajo y Jones me explicó de qué iba”. No voy a intentar hacer aquí el papel de Jones, pero intentaré adoptar un enfoque que espero sirva para aclarar los temas más importantes y exponer los puntos en los que podría haber importantes diferencias de opinión. Tampoco pretendo ofrecer una visión completa de las presentaciones y debates de esta conferencia, que ha reunido a unos 149 participantes de 14 países. No obstante, se propondrán una serie de recomendaciones derivadas de la conferencia.

Este informe, por lo tanto, no permitirá a los lectores que no pudieron asistir a la conferencia saber todo lo que ocurrió allí. Sin embargo, espero que presente los principales resultados de la misma de tal modo que estos lectores obtengan una buena información de los temas fundamentales y quieran consultar los documentos sobre los que se basa y quizás incluso lleguen a lamentar el no haber estado presentes.

³⁹ *Universitas*, el periódico estudiantil de la universidad de Oslo

POR QUÉ ESTAMOS AQUÍ

Al igual que otras muchas cosas en la vida moderna, todo esto empezó con una conferencia. Hace casi dos años, el 27-28 de marzo de 2003, muchos de los actores del Proceso de Bolonia se reunieron en Copenhague para celebrar una conferencia sobre las estructuras de cualificaciones en Europa.

Por supuesto no fue en esa conferencia cuando se mencionó por primera vez el concepto de marcos de cualificaciones. Como ya indicaba el excelente informe previo a la conferencia de Stephen Adams, los marcos de cualificaciones ya estaban operativas en Dinamarca, Irlanda y Reino Unido. En este último caso, incluso había dos marcos separados : uno para Escocia y otro para Inglaterra, Gales y Norte de Irlanda .

Para muchos participantes, sin embargo, la primera conferencia de Copenhague fue su introducción a los marcos de cualificaciones, y puso muchas cosas en marcha. Sin duda ha debido de convencer a muchos participantes de que los marcos de cualificaciones son un concepto muy útil, porque un año después de la conferencia , otros países como Alemania, Hungría y Finlandia ya habían comenzado a elaborar sus propios marcos nacionales. De hecho, la educación superior europea se hizo con un nuevo acrónimo, ya que QF (Qualifications Framework= marco de cualificaciones) se ha convertido en algo tan común como QA (Quality Assurance= garantía de calidad), a menudo dando por hecho que ninguno de los dos acrónimos necesita más explicación.

En segundo lugar, la “ primera Conferencia de Copenhague” puso muchas cosas en movimiento respecto al Espacio Europeo de Educación Superior. Las recomendaciones que se derivaron de la conferencia fueron muy bien recibidas por el Grupo de Seguimiento de Bolonia y dieron lugar a los siguientes comentarios de los ministros en el Comunicado de Berlín:

“Los ministros instan a los estados miembros a elaborar un marco de cualificaciones comparables y compatibles para sus sistemas de educación superior que trate de describir las cualificaciones en términos de trabajo asignado al estudiante, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil.

Asimismo asumen la elaboración de un marco integrador de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior.

Dentro de dichos marcos, los títulos se corresponderán con una serie de resultados definidos. Los títulos de primer y segundo ciclo deberán incluir distintas orientaciones y varios perfiles a fin de acomodar una diversidad de necesidades individuales, académicas y del mercado de trabajo. Los títulos del primer ciclo deberán dar acceso, en la línea de la Convención de Reconocimiento de Lisboa, a los programas de segundo ciclo. Los títulos de segundo ciclo deberán dar acceso a estudios de doctorado.

Los ministros invitan al Grupo de Seguimiento a explorar la necesidad y el modo de vincular periodos cortos de educación superior al primer ciclo de un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior”.

En otras palabras, los ministros se comprometieron a llevar a cabo dos tareas distintas pero interrelacionadas : elaborar un marco integrador de cualificaciones para el espacio Europeo de Educación Superior y establecer marcos en cada uno de los países.

Su primer compromiso es la razón principal por la que nos encontramos de nuevo en Copenhague para debatir sobre los marcos de cualificaciones. Como René Bugge Bertramsen nos recordó en sus palabras de bienvenida, ofrecidas en nombre del ministro danés de Ciencia, Tecnología e Innovación, esta conferencia también sirve para cumplir la promesa hecha en la Conferencia de Berlín de 2003. En esa reunión, que supuso un enorme paso adelante en centrar el contenido del proceso de Bolonia, el ministro danés prometió a sus colegas que Dinamarca, en palabras del ministro, “ haría un esfuerzo especial para impulsar el desarrollo tanto en teoría como en la práctica de los marcos de cualificaciones”. La presente conferencia y el informe elaborado bajo la dirección de Mogens Berg cumplen sin duda la promesa hecha por el ministro danés a sus colegas.

El Grupo de Seguimiento de Bolonia, que es el intérprete y ejecutor fidedigno de la voluntad ministerial, creó un grupo de trabajo para elaborar una propuesta de un marco integrador de cualificaciones. Este grupo estuvo presidido por Mogens Berg, del Ministerio danés de Ciencia, Tecnología e Innovación ,y fue quien presentó el informe como documento principal para esta conferencia. Esto nos conduce al núcleo del asunto.

Aun subrayando la importancia fundamental de la “primera Conferencia de Copenhague”, es importante recalcar que el desarrollo de los marcos de cualificaciones está totalmente en la línea del Proceso de Bolonia, y contribuye a la realización de diversas líneas de acción, al tiempo que se basa en los resultados de otros “ Seminarios de Bolonia” celebrados antes y después de la conferencia de marzo de 2003. Entre ellos se incluyen :

-Los dos seminarios de Helsinki sobre títulos de Licenciado y Máster, organizado por las autoridades finlandesas en 2001 y 2003 respectivamente;

-El seminario sobre temas de reconocimiento en el marco del proceso de Bolonia , organizado por el Consejo de Europa y las autoridades portuguesas en Lisboa en 2002;

-El seminario sobre ECTS- un desafío para las instituciones organizado por la Asociación Europea de Universidades (EUA) y las autoridades suizas en Zúrich en 2002;

-El seminario sobre reconocimiento y sistemas de créditos en el contexto del aprendizaje continuo, organizado por las autoridades checas en Praga en 2003;

-Los dos seminarios sobre títulos conjuntos, organizados por las autoridades suecas en Estocolmo, en 2002 y 2004, y el seminario sobre planes de estudio integrados organizado por las autoridades italianas en Mantua en 2003;

-El seminario sobre resultados del aprendizaje, celebrado en Edimburgo en 2004;

-El seminario ruso sobre “ El título de Licenciado : ¿ Qué es?”, organizado en San Petesburgo en noviembre de 2004;

-El seminario sobre la mejora del sistema reconocimiento de títulos y periodos de estudio, organizado por las autoridades letonas y el Consejo de Europa en Riga en 2004,

-El seminario sobre responsabilidad pública en la educación superior e investigación, organizado por el Consejo de Europa en Estrasburgo en 2004.

Es asimismo importante reconocer la contribución aportada por una serie de conferencias e iniciativas, incluyendo la Joint Quality Initiative (Iniciativa Conjunta para la Calidad) y el Proyecto Tuning, y la de otros países que ya han elaborado un marco nacional de cualificaciones o están en el proceso de hacerlo.

SOBRE LOS MARCOS Y EL MARCO

No se puede discutir fácilmente sobre un marco integrador de cualificaciones del espacio Europeo de educación Superior sin hacer referencia a los marcos nacionales, y vale la pena hacer hincapié en esto. Los marcos nacionales son, en muchos sentidos, los más cercanos a la realidad operativa, ya que pertenecen a los sistemas nacionales responsables de ellos. Son los marcos que, en último término, determinarán qué cualificaciones obtendrán los estudiantes y cómo éstos podrán irse “moviendo” entre las distintas cualificaciones que se enmarcan en el sistema. Deliberadamente he utilizado el término “mover” en lugar de “progresar” porque este último tiende a asociarse sólo con “movimiento ascendente”. En un marco de cualificaciones, sin embargo,

los estudiantes pueden aumentar su competencia tanto obteniendo otra cualificación del mismo nivel o incluso inferior como consiguiendo una de un nivel superior.

El Grupo de Trabajo define un marco nacional de cualificaciones (educación superior) como:

“

“La simple descripción, a nivel nacional o a nivel de un sistema educativo, que se comprende internacionalmente y a través de la que todas las cualificaciones y otros logros del aprendizaje en educación superior pueden ser descritos y relacionados entre sí de una forma coherente, al tiempo que define la relación existente entre cualificaciones de educación superior”⁴⁰

Los marcos nacionales, por lo tanto, describen las cualificaciones existentes dentro de un sistema educativo determinado y el modo en el que se interrelacionan. Tal como se describe en el informe del grupo de trabajo , como ya se mencionó en la “primera conferencia de Copenhague”, incluirán consideraciones acerca de :

- Los resultados del aprendizaje, incluyendo las competencias
- El nivel
- El trabajo asignado al estudiante y los créditos
- El perfil
- La calidad y la garantía de calidad

El marco integrador de cualificaciones para el espacio Europeo de Educación Superior puede ser menos operativo a corto plazo para los estudiantes que los marcos nacionales, pero no es menos importante. Se trata de la segunda capa de lo que Mogens Berg describió en su presentación del informe del grupo de trabajo como una arquitectura a dos niveles. Este es el marco que facilitará la movilidad no sólo entre distintas cualificaciones dentro de un único sistema sino también entre sistemas⁴¹. Como Per Nyborg, Jefe del Secretariado de Bolonia, señaló en el debate general, los estudiantes no se moverán de un sistema educativo nacional a uno europeo, sino entre sistemas nacionales. Y no menos importante es el hecho de que el marco integrador de cualificaciones es probable que se convierta en la “cara” de las “cualificaciones de Bolonia” para el resto del mundo. Desafortunadamente, este aspecto fue en cierto modo pasado por alto en la conferencia, como lo es en el proceso de Bolonia en general.

En este punto, es conveniente reproducir la definición de marco de cualificaciones del espacio Europeo de educación Superior dada por el Grupo de Trabajo :

⁴⁰ Grupo de trabajo de Bolonia sobre marcos de Cualificaciones : Informe sobre un marco para las cualificaciones del EEES (Diciembre 2004). Capítulo 2.1.,p.14

⁴¹ Sobre el reconocimiento de cualificaciones y el impacto de los marcos en el reconocimiento, vid. El informe de Stephen Adams del seminario Bolonia sobre la mejora del sistema de reconocimiento de títulos y periodos de estudio , organizado por las autoridades letonas y el Consejo de Europa en Riga , 3-4 diciembre de 2004,cf. <http://www.aic.lv/rigaseminar/>

“un marco integrador que proporciona transparencia a la relación entre los marcos de cualificaciones de educación superior europeos y las cualificaciones que éstos contienen. Es un mecanismo de articulación entre marcos nacionales”⁴²

El marco integrador proporciona, además, la amplia estructura sobre la que se construirán los marcos de cualificaciones de “nuevo estilo”⁴³. Es, por supuesto, perfectamente posible elaborar un marco nacional que no haga referencia a los créditos, que utilice los años de estudio como única referencia al trabajo que ha de desarrollar el estudiante, que sea vago con respecto a los resultados de aprendizaje y que especifique títulos de diez años de duración de los que cinco sean de estudio individual. Sin embargo, estaría muy alejado del marco del espacio Europeo de Educación Superior y el país que estableciese un marco de este tipo difícilmente sería aceptado en la “familia de Bolonia”.

También es posible diseñar un marco de cualificaciones menos caricaturizado pero que aún sea poco claro respecto a los resultados del aprendizaje. Que todavía indique el volumen de trabajo en términos de años de estudio en lugar de hacerlo en créditos y que establezca cinco años de estudio para un título de primer nivel. Este era, hasta hace poco, el modelo dominante en lo que va a ser el Espacio Europeo de Educación Superior, aun cuando se utilizara (raras veces) el término “ marco de cualificaciones” para referirse a ello. Sin embargo, no está más cerca de las políticas de Bolonia que el ejemplo- caricatura que hemos ofrecido en el párrafo anterior.

El grupo de trabajo recalca que el marco integrados es descriptivo y no prescriptivo, y esto es en gran medida cierto.El marco del EEES no obligará a los países – o más bien a los sistemas educativos- a seguir un determinado modelo establecido.

Sin embargo, como Jürgen Kohler argumentó en el debate general, un marco no puede estar totalmente desprovisto de normas. El marco integrador resume las directrices generales en las que un observador informado supondría que se van a encontrar todos los marcos nacionales de los 40 o más miembros del Espacio Europeo de Educación Superior. En cierto modo, traza amplias directrices para los marcos de cualificaciones en el EEES , si bien permite variaciones considerables en el marco de dichas directrices, con itinerarios flexibles de aprendizaje y varios puntos de entrada y de salida, algo que fue también subrayado por Nina Arnhold en el debate de los “stakeholders” en nombre de la EUA. También incluye el uso de instrumentos técnicos y metodologías comunes para describir las cualificaciones, niveles y resultados de aprendizaje.

⁴² Ibid. Capítulo 2.1., p.14.

⁴³ parece que al menos los marcos nacionales de “nuevo estilo” que ya se han publicado hasta ahora no tendrán que ser modificados como consecuencia del marco integrador .

El marco del EEES, por lo tanto, no dirá a los ministros exactamente qué tienen que hacer, pero les dirá mucho de lo que **no** deben hacer. La diversidad es una de las grandes fortalezas de Europa, y una de las misiones clave del marco integrador para el EEES es sacar sentido a esa diversidad.

También merece la pena tener en cuenta el consejo de uno de los grupos de trabajo en el sentido de que, a todos los niveles, los marcos deben ser lo más sencillos posible para llevar a cabo sus objetivos.

¿POR QUÉ MARCOS DE CUALIFICACIONES?

Otra pregunta que probablemente vendrá a la mente de mucha gente es “¿de qué va todo este lío?”. No hace falta decir que a menudo la pregunta se planteará en términos mucho más académicos, y que probablemente muchas veces llevará implícito que el marco de cualificaciones sirve para aumentar más la burocracia que el conocimiento. Los académicos, después de todo, son los que mejor conocen los requisitos de sus disciplinas.

Esto es sin duda cierto, pero los académicos también saben que el valor del conocimiento se aumenta considerablemente si se analiza y explica a través de un marco coherente.

Un marco de cualificaciones ayuda en el análisis, presentación y comprensión de lo que constituye una cualificación. Esto es importante porque ayuda a cambiar el centro de interés de los procedimientos al contenido. En este sentido, sirve de apoyo a un movimiento que se ha venido desarrollando a lo largo de cierto tiempo y proporciona un instrumento valiosísimo. Los marcos de cualificaciones son quizás la consecuencia lógica de unos cuantos cambios. Uno de éstos es la educación masiva, que no solo ha incrementado enormemente la participación en la educación y en la educación superior sino que también ha ampliado el ámbito y el objetivo de la educación superior. Otro es el rápido desarrollo del conocimiento y por lo tanto de su actualización. Si alguna vez la educación superior fue una experiencia única en la vida, esta época ha pasado. Otros cambios incluyen la globalización, la propia creación del EEES y la creciente concienciación de que es necesario precisar la naturaleza y la función de las cualificaciones.

Así pues, los marcos de cualificaciones proporcionan los instrumentos que facilitan a la gente la obtención de cualificaciones de muy diversas maneras, a edades distintas, a menudo alternando trabajo y estudio, y a conseguir que se reconozcan en lo que valen. Volviendo al seminario de Bolonia sobre Reconocimiento y Sistemas de Créditos en el Contexto del Aprendizaje Continuo, celebrado en Praga en Junio de 2003, los marcos de cualificaciones proporcionan los instrumentos para considerar los distintos itinerarios de aprendizaje que pueden conducir a cualificaciones similares. Para que la educación superior mejore la cohesión social es importante que

las cualificaciones se reconozcan independientemente de las vías de aprendizaje que se hayan seguido para su obtención. Como dijo Seámus Puirseil en el debate general, nuestra tarea no es la de guardianes de las puertas de acceso, sino comprobar lo que la gente tiene cuando sale.

Los marcos de cualificaciones son, por último, una descripción y sistematización de los objetivos y metas de la educación superior, o, al menos, de lo que la educación superior intenta transmitir a los que se benefician de ella. Deben convertirse en parte fundamental de las estructuras del espacio Europeo de educación Superior, pero la educación superior no vive solo de estructuras. Como el Grupo de Trabajo nos recuerda⁴⁴, un marco de cualificaciones bien diseñado deberá incluir los cuatro objetivos fundamentales de la educación superior, y contribuir a su consecución. Éstos son :

- la preparación para el mercado de trabajo;
- la preparación para la vida como ciudadanos activos de una sociedad democrática;
- el desarrollo personal;
- el desarrollo y mantenimiento de una amplia base de conocimientos avanzados.

René Bugge Bertramsen en el discurso que pronunció en la sesión de apertura de la conferencia en nombre del ministro danés subrayó particularmente la importancia de los marcos de cualificaciones para preparar a los estudiantes para el empleo, y como puente entre la educación superior y el mundo del trabajo. Como él muy correctamente dijo, un plan de estudios ya no debe ser una simple colección de disciplinas académicas sino más bien un programa coherente que conduzca a un objetivo acordado de antemano para ese plan de estudios y la cualificación que otorga. El proceso de planificación debe iniciarse con la definición del objetivo del plan de estudios, antes de entrar en detalle de las disciplinas. Para usar las palabras del Director General danés, si los graduados no saben qué es lo que pueden hacer cuando terminan la educación superior, tendrán problemas al presentarse ante los empleadores. También subrayó la importancia de los otros objetivos de la educación superior.

En su discurso de la sesión de apertura Germain Dondelinger, Presidente del Grupo de Seguimiento de Bolonia, subrayó la necesidad de tener debidamente en cuenta aspectos tales como el desarrollo personal y la dimensión social de la educación superior, además de los aspectos relacionados con el empleo. En nombre de ESIB, Bastian Baumman hizo gran hincapié en el hecho de que los marcos de cualificaciones no se refieren sólo al empleo, y señaló particularmente el papel de la educación superior en la promoción de la cohesión social. Más tarde se hizo eco de este asunto Roland Vermeesch, quien pronunció unas palabras en el panel de los

⁴⁴ Ibid., capítulo 1.2, p.11

“stakeholders” en nombre de EURASHE, y resaltó el objetivo de crear un Espacio Europeo de Educación Superior abierto y global.

En el panel de los “stakeholders”. Hellen Otte, del ENIC/NARIC danés, que habló en nombre de las redes ENIC/NARIC, hizo hincapié en que ya se han desarrollado nuevas necesidades de reconocimiento, que se centran en gran medida en el reconocimiento de la parte no regulada del mercado de trabajo. En este sentido, es importante centrarse en los resultados más que en los procedimientos, y, como ella nos recordó estos principios ya están recogidos en la Convención sobre Reconocimiento del Consejo de Europa / UNESCO, y también en las Directivas de la Unión Europea sobre reconocimiento profesional, que establecen como norma básica que las cualificaciones extranjeras deben ser reconocidas a menos que la autoridad competente en temas de reconocimiento pueda demostrar una diferencia básica entre la cualificación para la que solicita el reconocimiento y las cualificaciones similares de su propio país.

Sin embargo, es preciso señalar que aunque los marcos de cualificaciones deberán facilitar grandemente el reconocimiento de cualificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior, no es probable que este reconocimiento sea automático. Alguien tendrá que comprobar que la cualificación se ajusta realmente al marco en el que se declara que está incluida.

MARCOS NACIONALES

Como ya se señaló en la “primera conferencia de Copenhague”, todos los sistemas educativos tienen marcos de cualificaciones; de no ser así, no podrían funcionar, o al menos certificar los logros de sus estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos no han sido explícitos acerca de sus marcos, y en la medida en que los tienen éstos tienden a :

- describir cualificaciones concretas por separado en lugar de ofrecer un sistema coherente que incluya la interacción entre cualificaciones.

- concebir el desplazamiento de una cualificación a otra mayoritariamente como un progreso desde un nivel más bajo a uno más alto, sin tener apenas en cuenta las posibilidades de moverse entre cualificaciones de un nivel similar.

- y, lo que es quizás más importante, describir las características de las cualificaciones más en términos de procedimientos y requisitos formales que en términos de resultados.

Lo que se describirá como marco de cualificaciones en este informe- y al que a veces nos referiremos como “marco de cualificaciones de nuevo estilo” representa un cambio muy importante en el núcleo de interés. Estos marcos:

-describen las cualificaciones individuales y también la articulación e interacción entre las mismas;

-describen las posibilidades de desplazarse entre cualificaciones en todas las direcciones- hacia arriba, al mismo nivel e incluso a un nivel inferior- y admiten que una cualificación puede obtenerse de más de una forma, a través de distintos itinerarios de aprendizaje;

-se centran en los resultados y describen lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y sea capaz de hacer con una determinada cualificación;

-admiten que las cualificaciones son complejas e integran materias específicas y habilidades y competencias genéricas o, en palabras del Proyecto TUNING “saber y comprender”, “saber cómo actuar” y “saber cómo ser”;

-tienen implicaciones en la relación entre instituciones y autoridades públicas, en el sentido de que las instituciones asumirán una mayor autonomía y más responsabilidades, mientras que el papel del Ministerio también cambiará con el empleo de puntos de referencia externos y acuerdos independientes tanto externos como internos respecto a la garantía de calidad.

-tienen implicaciones para el reconocimiento en el sentido de que las consideraciones acerca de “diferencias substanciales”- en palabras de la Convención sobre reconocimiento de Lisboa- deberán remitirse a los marcos de cualificaciones y en particular a los resultados del aprendizaje y a los logros más que a las estructuras educativas y los procesos.

Citando de nuevo el informe del grupo de Trabajo :

“ Esos marcos utilizan claros puntos de referencia externos (resultados del aprendizaje, puntos de referencia de las materias/ comentarios derivados de la comparación, descriptores de ciclo y de nivel, volumen de trabajo, descriptores de cualificaciones etc.) y proporcionan un contexto para poder definir las cualificaciones con una mayor claridad y precisión en lo que respecta a su naturaleza, objetivos y las capacidades que certifican.”⁴⁵

Y más adelante :

⁴⁵ Ibid., capítulo 2.3., p.17

La concesión de una cualificación indica que el estudiante ha completado una serie de estudios hasta un nivel determinado y/o demuestra que un individuo ha alcanzado un nivel de competencia que le hace apto para llevar a cabo un papel, un conjunto de tareas o un trabajo”⁴⁶

Como se señalaba antes, los marcos nacionales de cualificaciones constan de una serie de elementos que se describen en detalle en el informe del grupo de trabajo, por lo que aquí yo ofreceré simplemente un breve resumen

Resultados del aprendizaje

Los resultados del aprendizaje se han definido como :

“enunciado de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al término de un periodo de aprendizaje”⁴⁷

Al referirse a esta definición, el grupo de trabajo recalca – como lo hizo a su vez el informe previo al seminario de Edimburgo sobre resultados del aprendizaje, de donde se tomó la definición- , que el uso del verbo “hacer” en la definición subraya el aspecto de competencia o habilidad y no el del modo en que la habilidad se demuestra. Sin embargo, también es importante que los resultados del aprendizaje, una vez que se hayan conseguido, independientemente del modo en el que se han alcanzado, deben ser descritos y certificados de tal modo que puedan ser sometidos a reconocimiento. Una clara descripción de los resultados del aprendizaje es particularmente importante para el reconocimiento del aprendizaje previo y/o no formal.

German Dondelinger en sus observaciones preliminares dijo con acierto que estaba esperando una conferencia que se centrara en el “ sentido y el significado más que en la estructura”. Sin embargo, quizás convenga señalar que a pesar del gran interés del grupo de Trabajo en destacar la evaluación de los resultados más que de los procedimientos, Christoph Anz, de UNICE, al hablar en nombre de los empleadores europeos, señaló que todavía encontraba que el informe se centraba demasiado en el tipo de instituciones que otorgaban las cualificaciones y demasiado poco de la competencia de los estudiantes. También le parecía que se ponía muy poco énfasis en los aspectos prácticos de la educación superior. Por otra

⁴⁶ Ibid., capítulo 2.4., p.18

⁴⁷ Ibid., capítulo 2.4.1., p.18. esta definición se ha tomado, sin embargo del informe británico “El uso de los resultados del aprendizaje” que sirvió de base al Seminario Bolonia sobre Resultados de Aprendizaje (Edimburgo, 1-2 Julio, 2004), sección 1.2

parte, Roland Vermeesch, en nombre de EURASHE, dió la bienvenida a lo que él consideró como un cambio de paradigma, del centro de atención en el sistema educativo al estudiante individual. Helle Otte, por su parte señaló que los marcos de cualificaciones descritos en términos de resultados de aprendizaje facilitarán enormemente el reconocimiento de la educación transnacional y del aprendizaje previo.

Nivel

El informe define el nivel como

“una serie de pasos secuenciados (un desarrollo continuado) expresados en términos de una variedad de resultados genéricos frente a los que pueden situarse las cualificaciones típicas”⁴⁸

Hay poca uniformidad incluso entre los escasos marcos de “ nuevo estilo” que existen respecto al número y descripción de niveles, ya que cada sistema nacional utiliza su propio sistema de niveles. Sin embargo, los marcos nacionales pueden también relacionar sus niveles con lo que el Grupo de Trabajo denomina modelos de cualificaciones típicas o genéricas, lo que facilitará la comparación entre marcos nacionales.

Para la educación superior se puede esperar que los tres ciclos perfilados en el marco integrador del EEES- con la inclusión de un ciclo corto dentro del primer ciclo donde exista ese tipo de educación- se convertirán en los descriptores genéricos de cualificación en los que se relacionarán los marcos nacionales. Es importante que la descripción de todas las cualificaciones nacionales sea explícita respecto a

-las posteriores cualificaciones a las que una determinada cualificación da acceso

-la relación entre la cualificación en cuestión con los tres niveles del marco integrador.

Como muy acertadamente señaló Mogens Berg en su presentación, no todas las cualificaciones nacionales corresponderán con la finalización de todos los ciclos genéricos. Cuando no sea así, es particularmente importante que las autoridades competentes a nivel nacional describan lo que los graduados pueden hacer con esta cualificación, cómo se pueden mover dentro del marco nacional de cualificaciones y cómo esa cualificación se relaciona con los ciclos genéricos.

⁴⁸ Ibid., capítulo 2.4.2., p.121

En otras palabras, la descripción de un primer título dentro de un marco nacional debe indicar explícitamente que es un primer título y también si da acceso a un plan de estudios que conduce a una cualificación de segundo nivel o si tiene este acceso a todas las carreras de segundo nivel o sólo a algunas. Esto es importante para todos los marcos nacionales pero lo es más para aquellos países que tienen cualificaciones al mismo nivel, o dentro del mismo nivel. p. ej. Títulos situados entre dos niveles genéricos, o un título situado entre el primer y segundo nivel.

Créditos y volumen de trabajo

Desde hace cierto tiempo se está viviendo un proceso de cambio , que si bien no se ha completado sí está muy avanzado, que consiste en dejar de considerar el concepto, bastante impreciso, de “ años de estudio” o incluso “tiempo de estudio” como la unidad básica de medida del aprendizaje. Esto se reconoce en el informe, que considera el volumen de trabajo como el elemento fundamental y que se define como

“una medida cuantitativa de todas las actividades de aprendizaje que son razonablemente exigibles para el logro de los resultados del aprendizaje (p.ej.: clases teóricas, seminarios, trabajos prácticos, estudio personal, búsqueda y obtención de información, investigación, exámenes)”⁴⁹

Actualmente el volumen de trabajo asignado al estudiante se describe en términos de créditos, que según el propio informe son,

“un medio cuantitativo de indicar el volumen de aprendizaje basado en la consecución de resultados de aprendizaje y el trabajo que ello conlleva”⁵⁰

El tiempo no está, por supuesto, ausente de las consideraciones respecto al volumen de trabajo, en el sentido de que la definición de volumen de trabajo y créditos se apoya sobre la base de la cantidad de trabajo que un estudiante medio a tiempo completo podrá desarrollar a lo largo de un curso académico. Sin embargo, un sistema de créditos tiene en cuenta el hecho de que los estudiantes trabajan con distinta intensidad y a velocidad diferente, y que los distintos estudiantes no tardarán el mismo tiempo en completar un volumen de trabajo similar.

El informe reconoce que el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) es el único sistema ampliamente aceptado para la transferencia de créditos en el Espacio Europeo de Educación Superior, y que el ECTS está cambiando hacia un sistema de transferencia y acumulación de créditos con

⁴⁹ Ibid., capítulo 2.4.3., p.23

⁵⁰ Ibid., capítulo 2.4.3., p.22

un uso potencial mucho más amplio que el de la movilidad de estudiantes. Como se subrayó en el debate, el ECTS está iniciando un periodo de rápida evolución en el que las instituciones deberán describir las carreras y los módulos en términos de niveles y resultados de aprendizaje.

PERFÍL

El Grupo de trabajo define el perfil como

“bien las áreas específicas (materias) de aprendizaje de una titulación o la suma más amplia de grupos de cualificaciones o programas de distintas áreas que comparten un interés y objetivo común (p.ej.: un estudio aplicado de formación profesional frente a estudios académicos de índole más teórica)”⁵¹

El perfil de una cualificación será a menudo un aspecto a considerar cuando se evalúe con el objetivo de dar acceso a estudios posteriores y también de cara al empleo. Por ejemplo, aunque una determinada cualificación pueda reconocerse como de segundo grado, podrá haber requisitos adicionales, más específicos, como el perfil, para dar acceso a un programa de doctorado específico, por ejemplo, de matemáticas o historia. De igual modo, un empleador que esté buscando a un lingüista, es improbable que contrate a alguien que tenga una cualificación de doctor en química orgánica. Por otra parte, para que una cualificación sea considerada del nivel de educación superior debe tener un mínimo de profundidad – una selección ecléctica de 10 créditos de cada área , dentro una variedad de campos no va a cualificar.

Por lo tanto, el perfil puede ser un aspecto muy importante a tener en cuenta en la elaboración de marcos nacionales de cualificaciones. Este es, en efecto, el caso de algunos marcos nacionales, mientras que en otros está ausente. En cualquier caso, es importante considerar el hecho de que las disciplinas académicas pueden definirse de formas en cierto modo diferentes en los distintos países y cambiar con el paso del tiempo, y que las fronteras entre disciplinas no están en absoluto claras. En muchos casos, el atractivo de un estudiante para el mercado de trabajo y también su propio desarrollo personal pueden aumentar mediante la combinación de una concentración mayoritaria en un determinado campo con conocimientos a menor nivel en otras áreas, como por ejemplo, una concentración en el área de económicas completada con un dominio de una o más lenguas extranjeras a nivel instrumental y un curso de introducción a la ecología.

El tema de la calidad y la garantía de calidad en el contexto de los marcos de cualificaciones se ha considerado por separado. Véase el apartado “Marcos de cualificaciones y calidad” que aparece más adelante.

⁵¹ Ibid., capítulo 2.1., p.14

EL MARCO INTEGRADOR

El marco integrador para las cualificaciones del espacio europeo de Educación Superior tendrá mucho en común con los marcos nacionales. Al igual que éstos, describirá –al menos en términos amplios- las cualificaciones típicas de la educación superior y como se articulan entre sí y se centrará en los resultados más que en los procedimientos.

Del mismo modo que los marcos nacionales son los elementos básicos para la construcción de los sistemas de educación particulares, el marco integrador será uno de los factores más importantes en el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior coherente para el año 2010. tal como nos recordaba Nina Arnhold de la EUA en el debate de los “stakeholders”, el marco integrador se construye sobre elementos y estructuras ya existentes, pero también permite cambios de gran importancia. Hizo referencia a los resultados preliminares de Trends IV, que muestran que las universidades europeas están implementando el Proceso de Bolonia, aunque el ritmo en el que lo hacen y su puesta en práctica revela variaciones importantes entre unas y otras.

Esta función determina asimismo alguno de los rasgos distintivos del marco integrador. En palabras del informe del Grupo de Trabajo :

El marco para el EEES deriva sus objetivos distintivos de los expresados a través del Proceso de Bolonia. Los más directamente importantes son la transparencia internacional, el reconocimiento y la movilidad.

Y más adelante :

Un marco integrador europeo tiene algunos objetivos diferenciados, que difieren de los de los marcos nacionales. Al ser un meta-marco, se pretende que ayude a la identificación de los puntos de articulación entre los marcos nacionales. También sirve como punto de referencia para aquellos que están elaborando marcos nacionales de cualificaciones⁵².

El marco integrador tendrá los mismos componentes que los marcos nacionales, con una excepción : si bien reconoce que el concepto de perfil puede ser importante en los marcos nacionales, el Grupo de Trabajo no propone la inclusión de una descripción del perfil en el marco integrador. Para los otros elementos que componen un marco de cualificaciones, la descripción será menos detallada en el marco integrador. Sin embargo, los marcos nacionales y el integrador tendrán diferentes funciones, y la responsabilidad respecto a la garantía de calidad y las cualificaciones

⁵² Ambas citas aparecen en Ibid., capítulo 3.1. p.29

permanecerá a nivel nacional. Como nos recordó Nina Arnhold, en nombre de la EUA, en último término, cualquier marco de cualificaciones tendrá que ser implementado por las instituciones particulares.

Dos aspectos terminológicos necesitan ser aclarados. El término “nivel”, tal como se ha utilizado anteriormente, se emplea más comúnmente en el contexto de los marcos nacionales. Sin embargo, dado que el término “ciclo” se ha utilizado tanto en la Declaración de Bolonia como en todas las discusiones subsiguientes en el marco del proceso de Bolonia, el grupo de trabajo utiliza este término para el marco integrador. Se podría considerar que la palabra “ciclo” describe una estructura y “nivel” el contenido de dicha estructura. En segundo lugar, si bien términos como “bachelor” y “master” se utilizan comúnmente en las discusiones a nivel internacional, el Grupo de trabajo señala que el marco integrador debería evitar el uso de términos que son específicos de algunos -pero en absoluto todos- los marcos nacionales, y sugiere, por lo tanto, que se utilicen términos genéricos en el marco integrador.

Aunque gran parte de la discusión dentro del Proceso de Bolonia se ha centrado en tres ciclos- que es también una de las tres áreas identificadas para el proceso previo a la Conferencia de Ministros de 2005- un marco integrador requiere una consideración más detallada, y el Grupo de Trabajo sugiere la utilización de los descriptores de Dublín desarrollados por la Joint Quality Initiative (Iniciativa Conjunta para la Calidad). La discusión que tuvo lugar en la conferencia mostró un amplio apoyo a esta solución, y algunos participantes informaron que los descriptores se habían implementado con éxito en sus países. En palabras del informe, los descriptores,

“enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y capacidades relacionados con las cualificaciones que representan el final de cada ciclo de Bolonia. No se pretende que sean prescriptivos; no representan el umbral de requisitos mínimos y no son exhaustivos : pueden añadirse características similares o sustituirse por otras equivalentes. Los descriptores buscan identificar la naturaleza del conjunto de la cualificación”⁵³

A la vista de la importancia que en muchos países tienen las titulaciones cortas dentro de la educación superior, el Grupo de Trabajo solicitó a la Joint Quality Initiative que desarrollara un Descriptor de Dublín para la educación superior de corta duración, con la sugerencia de que fuese incluidas en el marco integrador dentro del primer ciclo.

En el capítulo 3 del informe del Grupo de Trabajo se ofrece una visión completa de los descriptores para cada ciclo. Aun a riesgo de simplificar en exceso, podrían resumirse de este modo :

⁵³ El informe del Grupo de Trabajo, capítulo 3.3, p.33

El marco integrador de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior constará de tres ciclos, para los que se ofrece la relación de créditos con cualificaciones como directrices para los marcos nacionales:

- cualificaciones de primer ciclo (educación superior), que típicamente incluyen o están representadas por 180-240 créditos ECTS;
- dentro del primer ciclo, cualificaciones de educación superior de ciclo corto, que típicamente incluyen o están representadas por 120 créditos ECTS aproximadamente (véase, sin embargo el párrafo que hay más adelante acerca de la discusión en tono a esta propuesta);
- cualificaciones de segundo ciclo (educación superior), que típicamente incluyen o están representadas por 90-120 créditos ECTS a partir del primer ciclo, con un mínimo de 60 créditos del nivel de segundo ciclo;
- cualificaciones de tercer ciclo (educación superior). No se ha hecho ninguna propuesta para asociar créditos con las cualificaciones de tercer ciclo, pero es posible que se realicen propuestas de descripción de estas cualificaciones – en términos de créditos o de otra forma- en el seminario de Bolonia sobre “Programas de doctorado para la sociedad europea del conocimiento”, que se va a celebrar en Salzburgo del 2 al 5 de Febrero de 2005, organizado por las autoridades alemanas y austriacas y la asociación Europea de Universidades (EUA). En el panel de los “stakeholders”, Christoph Anz señaló que se deberían asignar créditos ECTS al tercer ciclo, al igual que al resto de logros del aprendizaje, y en uno de los grupos de trabajo se hizo ese mismo comentario.

Las discusiones mostraron un amplio acuerdo con estos ciclos genéricos. Si bien todas las discusiones subrayaron la necesidad de apoyar el concepto de programas de educación superior de ciclo corto, hubo, sin embargo, discusiones acerca de si ese ciclo corto dentro del primer ciclo debería denominarse “ciclo”. El Grupo de Trabajo desearía considerar el tema de la terminología en este sentido. El principal argumento a favor de la denominación de ciclo corto de educación superior es quizás que las cualificaciones de ciclo corto permitirán a sus titulados tanto entrar en el mercado de trabajo con una cualificación válida o continuar su educación, mientras que el principal argumento en contra es que la referencia a un ciclo corto podría enturbiar la visión de una estructura general del EEES consistente en tres ciclos. Cualquiera que sea la solución que se elija al final, no debemos perder de vista el hecho de que la conferencia dio un fuerte apoyo a la realidad de la educación superior de ciclo corto, como opción elegida por al menos 2 millones de estudiantes en Europa y que responde a las necesidades tanto de los estudiantes como de los empleadores.

Algunos participantes tuvo la impresión de que la descripción del segundo ciclo propuesta por el Grupo de Trabajo iba más allá de las recomendaciones del Seminario celebrado en Helsinki sobre los títulos de Master. Aunque la recomendación puede estar abierta a distintas interpretaciones, la mayoría de los participantes parecían estar de acuerdo con la propuesta del Grupo de Trabajo.

Sería muy difícil resumir la propuesta de un marco integrador para las cualificaciones de educación superior mejor de lo que lo hizo Mogens Berg en el elegante resumen de su presentación:

- el marco del EEES debe constar de tres ciclos fundamentales, con la provisión adicional de un ciclo corto- o educación superior corta- dentro del primer ciclo
- se adoptan los Descriptores de Dublín como descriptores de ciclo;
- existen directrices para el volumen de créditos ECTS asociados a la finalización de cada ciclo,
- la responsabilidad del mantenimiento y desarrollo de los marcos recae en el Grupo de Seguimiento de Bolonia.

MARCOS DE CUALIFICACIONES Y CALIDAD

Para llegar a ser una realidad, el Espacio Europeo de Educación Superior necesitará marcos nacionales de cualificaciones que se articulen correctamente entre sí y dentro del marco integrador, tal como se indica en el informe del Grupo de Trabajo. Además de estructuras que sean lo suficientemente coherentes como para ser compatibles, el EEES requerirá que exista una confianza mutua entre las partes respecto a las cualificaciones. Es por este motivo, entre otros, por lo que la calidad y la garantía de calidad son elementos clave tanto de los marcos nacionales de cualificaciones como del marco integrador del EEES. La necesidad de una garantía de calidad transparente y digna de confianza fue un aspecto muy recalado por Cristo Anz en el panel de los “stakeholders”.

El Grupo de Trabajo no ha entrado en muchos detalles en lo que respecta a la garantía de calidad, en gran parte debido a que existe otro grupo de trabajo compuesto por representantes de la Red Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA), la EUA, EURASHE y ESIB están elaborando una propuesta de un “conjunto acordado de estándares, procedimientos y directrices sobre la garantía de calidad, [y] formas de garantizar un sistema adecuado de revisión entre pares para las agencias u organismos de garantía de calidad y/o acreditación”⁵⁴. Este trabajo está siendo llevado a cabo en paralelo al informe del Grupo de Trabajo, y se espera que esté terminado a finales de febrero.⁵⁵

⁵⁴ Comunicado de Berlín

⁵⁵ En el momento en que se está traduciendo este documento ya puede consultarse el informe final elaborado por ENQA y sus socios en : <http://www.enqa.net/files/BergenReport210205.pdf>

Por lo tanto, parece prematuro el entrar en detalles con respecto al componente de garantía de calidad en los marcos de cualificaciones, pero, por otra parte, es importante señalar que tal componente debe existir. Un sistema educativo que no contemple una garantía de calidad externa y transparente y el desarrollo de una garantía de calidad interna en sus instituciones de educación superior, tendrá que enfrentarse, muy probablemente, a serios problemas cuando su marco de cualificaciones vaya a ser valorado por otros socios del EEES.

El Grupo de Trabajo deja claro que las provisiones para la garantía de calidad diferirán a nivel nacional y supone que probablemente esta situación continuará después de la Conferencia de Ministros de Bergen. Sin embargo, señala que cuando se trata de generar confianza en un marco de cualificaciones parece especialmente importante que se haga provisión de algún tipo de garantía de calidad externa. En palabras del informe:

“Todos los sistemas incluyen un elemento de “externalidad”, sea mediante inspectores externos o por pares académicos. Existe también una tendencia general orientada a aumentar la contribución de los estudiantes y otros “stakeholders” en la garantía de calidad.”

Y más adelante

“La “externalidad” se considera cada vez más como parte esencial de la garantía de calidad y por lo tanto debería integrarse en el desarrollo y aplicación de nuevos marcos nacionales de cualificaciones. Para que estos marcos sean útiles para los “stakeholders”, incluyendo los futuros y actuales y sus empleadores, los marcos necesitan ser descritos en términos que sean comprensibles y relevantes. Es posible que no siempre se acomoden bien al lenguaje preciso y detallado que se usa a menudo o se piensa que es necesario para establecer normativas.”⁵⁶

En la discusión, se apuntó que tanto los marcos nacionales como el marco europeo del EEES tendrán implicaciones en el modo en que se lleve a cabo la garantía de calidad y los instrumentos que se utilicen.

¿QUIÉN ES RESPONSABLE DEL MARCO?

A primera vista, no debería ser difícil determinar las responsabilidades de un marco de cualificaciones. Si un marco es un elemento esencial de un sistema

⁵⁶ Ambas citas proceden del informe del Grupo de trabajo, capítulo 2.5, pp.24-5

educativo, parecería obvio que la responsabilidad sobre ese marco recayese en la autoridad pública responsable de dicho sistema de educación. Esto es ciertamente así en un sentido legal y también es cierto en lo que respecta a la última responsabilidad de facto.

Sin embargo, la realidad es a menudo más compleja que lo que se puede expresar en una simple frase, y los marcos de cualificaciones no son una excepción. En particular, son cuatro los temas que hay que afrontar:

-¿Cuál es la implicación de los “stakeholders” en el desarrollo y mantenimiento de los marcos de cualificaciones?

-¿Cómo se adoptan o implementan los marcos de cualificaciones?

-¿En ausencia de un “sistema de educación europeo” y por consiguiente de una autoridad pública responsable del mismo, ¿cómo se adopta, desarrolla y mantiene un marco integrador de cualificaciones del espacio Europeo de Educación Superior?

-¿Quién decide si un marco nacional concreto es compatible con las políticas del EEES (por ejemplo, con el marco integrador), y cómo?.

Los “stakeholders”

Para responder a la primera pregunta es preciso aclarar quiénes son los principales “stakeholders” en la educación superior. Mogens Berg hizo referencia a los stakeholders en la presentación del informe, y algunos de ellos estuvieron representados en el panel correspondiente en esta conferencia : los estudiantes (o, en términos más generales, los que aprenden), las instituciones de educación superior, los empleadores y aquellos que trabajan en temas de reconocimiento y de garantía de calidad sobre una base profesional. Además, los “stakeholders” incluyen a los empleados y a quienes buscan empleo y a las organizaciones a las que pertenecen, los empleados en la educación superior, colegios profesionales y organizaciones comunitarias y de voluntariado. Y lo que no es menos importante- y este punto merece la pena de ser resaltado- los “stakeholders” incluyen las autoridades públicas, y en particular los responsables de la educación.

Mogens Berg también hizo un comentario muy valioso relativo a que las responsabilidades a nivel doméstico respecto a los marcos nacionales de cualificaciones deben estar claramente definidas y publicadas. Por supuesto, algunos “stakeholders” pueden ser “más iguales que otros”, y los puntos de vista sobre quiénes deben ser éstos pueden diferir. No es de extrañar que Bastian Baumann señalase en el panel de los “stakeholders” que ESIB apoyaría los marcos de cualificaciones siempre y cuando éstos estuviesen centrados en los estudiantes. Ese, sin embargo, no es “sólo” el punto de vista

de los estudiantes, sino que es el núcleo del trabajo sobre los marcos de cualificaciones.

Los marcos de cualificaciones deben, por lo tanto, ser elaborados en cooperación entre, al menos, los grupos más importantes de “stakeholders”, lo que parece ser una lección que se deriva de la elaboración de los marcos nacionales que se han desarrollado hasta ahora. Esto requiere una medida de conseguir un consenso y un equilibrio entre un enfoque de arriba abajo (top down) y otro de abajo a arriba (bottom up) y lo que se perciba como un equilibrio correcto entre ambos enfoques variará entre un país y otro dependiendo del pasado cultural, educativo y de tradiciones cívicas y también de la implicación actual de los distintos “stakeholders” en el sistema educativo. Sin embargo, no se ha elaborado con éxito ningún marco de cualificaciones en el que sólo haya participado un grupo aislado o que se haya implementado sólo por decreto.

Adopción/implementación

La segunda pregunta, por lo tanto, es cómo, una vez elaborado, se pone realmente en práctica un marco de cualificaciones. De nuevo, la práctica varía de un país a otro. En algunos sistemas, se requiere una decisión legalmente vinculante por parte de una autoridad competente, mientras que en otros, tales como los dos marcos del Reino Unido, el marco de cualificaciones no tiene una base legal, pero está eficientemente implementado por los principales “stakeholders”.

Sea cual sea la forma y el estatus legal de un marco nacional concreto, vele la pena recordar las palabras de Christian Thune, pronunciadas en nombre de ENQA en el debate de los “stakeholders”: el realismo es al menos tan importante como el idealismo excesivo y el entusiasmo a la hora de implementar los marcos de cualificaciones.

La adopción e implementación del marco del EEES

La tercera pregunta tiene relación con la naturaleza del Espacio Europeo de Educación Superior, que se basa en la íntima cooperación entre los estados miembros y sus sistemas de educación superior. Actualmente hay 40 estados miembros pero otros cinco⁵⁷ han solicitado el acceso, y estas solicitudes se decidirán en Bergen. No existe provisión para un sistema de educación común y no hay autoridad que pueda imponer un marco de cualificaciones común. Tal como se describe en el informe del grupo de trabajo y se discutió en la conferencia, el marco integrador proporcionará orientación para la elaboración de los marcos nacionales y no será un marco legalmente vinculante ni un instrumento de regulación. Sin embargo, el marco integrador

⁵⁷ Armenia, Azerbayán, Georgia, Moldavia y Ucrania

deberá ser validado y mantenido y en algún momento del futuro, podrá necesitar una revisión.

Para ser efectivo, el marco integrador para las cualificaciones del espacio Europeo de Educación Superior tiene que ser aceptado por todas las partes participantes en el proceso de Bolonia, que lo deben hacer suyo. Por consiguiente, el Grupo de Trabajo sugiere que el marco sea adoptado por los ministros en Bergen y que los ministros asuman la responsabilidad de mantenerlo y -cuando sea necesario- actualizarlo. Como medida práctica, el Grupo de Trabajo sugiere que los ministros deleguen esta tarea en el Grupo de Seguimiento de Bolonia y en cualquier otra estructura que pudiera reemplazar a éste una vez que se haya constituido el EEES. Cuando lo necesite, el Grupo de Seguimiento de Bolonia podría desear asociarse a otros “stakeholders” en el proceso de construcción, mantenimiento y actualización del marco.

En este punto, podría resultar útil recordar lo que dijo Helle Otte en el panel de los “stakeholders”: el paraíso no se crea a partir de los informes de conferencias o comunicados ministeriales. Ni pueden ser los marcos de cualificaciones todas las cosas para todas las personas o, tal como lo formuló Bastian Baumann, “*eierlegende Wollmilchsau*”, es decir, un cerdo que pone huevos y que produce leche y lana. Al igual que los convenios y las leyes, los marcos de cualificaciones sólo son algo cuando se implementan. Esta conferencia marca un importante hito, pero el objetivo final es que lo que hemos estado discutiendo aquí se ponga verdaderamente en práctica.

La validación de marcos nacionales como “compatibles con el EEES”

Aun no siendo vinculante ni regulador, el marco del EEES sí que describe lo que es necesario para que los marcos nacionales sean considerados dentro de las políticas amplias del espacio Europeo de Educación. Por lo tanto, parece necesario establecer un modo de verificar si los marcos nacionales concretos son de hecho compatibles con el marco integrador. El Grupo de Trabajo propone que esto se haga mediante la autocertificación llevada a cabo por el país correspondiente mejor que a través de una revisión hecha por pares o por un organismo o agencia europeos, para lo que no existe un encargo ni parece que sea necesario⁵⁸. Dado que la aceptación efectiva de los marcos nacionales en el EEES requerirá la mutua confianza, es esencial que:

- la autocertificación sea transparente y se base en los criterios propuestos por el Grupo de Trabajo;
- la autocertificación y las evidencias que la apoyen sean publicadas y se mantenga un listado público de fácil acceso de

⁵⁸ Informe del Grupo de Trabajo, párrafo 4.2, pp.39-40

los países que han confirmado haber completado el proceso de autocertificación. El Grupo de Trabajo sugiere que esta tarea la realicen las redes ENIC y NARIC;

- la autocertificación se haya completado antes del establecimiento del EEES, es decir, para 2010;
- se establezcan vínculos adecuados con las provisiones de garantía de calidad, con la Convención para el Reconocimiento del Consejo de Europa/UNESCO (Lisboa) y las Directivas de la UE sobre reconocimiento profesional, y con los instrumentos para la transparencia en el reconocimiento, tales como el Suplemento al Título, ECTS, Europass, las redes ENIC y NARIC y los centros individuales de reconocimiento.

En general, hubo acuerdo sobre el principio de autocertificación. Sin embargo, varios participantes expresaron dudas sobre si el proceso, tal como está descrito en el informe, sería suficiente e indicaron que les gustaría verlo reforzado con respecto a los criterios, procedimientos y el vínculo con la garantía de calidad. En este sentido, en el debate general, Jan S. Levy, Vicepresidente del Grupo de Seguimiento de Bolonia, sacó el tema de un posible vínculo con la garantía de calidad a través de un requisito consistente en que la autocertificación se basara en un sistema de garantía de calidad aceptado en el país en cuestión. No es de extrañar que Christian Thune, en nombre de ENQA, se hiciera eco de este punto de vista en el panel de los "stakeholders". También hizo alusión a que la autocertificación requeriría un nivel de confianza en el EEES que en algunos casos podría ser excesivamente optimista. Uno de los grupos de trabajo hizo hincapié en muchos de estos aspectos, subrayando en particular la necesidad de implicar a expertos extranjeros en la elaboración e implementación de los marcos nacionales de cualificaciones, de incluir la revisión por pares ya en el desarrollo de los marcos, de describir los resultados de aprendizaje a nivel de módulo y de unidad además de a un nivel genérico, y de reflexionar más profundamente sobre la relación entre la garantía de calidad y los marcos de cualificaciones.

En la reunión de Bergen los ministros podrían, por lo tanto, pedir al Grupo de seguimiento de Bolonia que presentara una propuesta de criterios y procedimientos para un sistema de autocertificación para los marcos nacionales de cualificaciones en el que se incluyera la garantía de calidad a tiempo para la reunión ministerial de 2007. El Grupo de Trabajo, reunido después de la conferencia para valorar la necesidad de reelaborar el informe a la luz de las aportaciones de la conferencia, pensó, sin embargo, que posponer la decisión sobre la autocertificación otros dos años sería un error y acordó elaborar una propuesta más detallada que sería incluida en la versión final del informe. Este modelo, para hacerse eco las recomendaciones de la conferencia, debería contener más consideraciones respecto a los criterios y procedimientos para un sistema de autocertificación para los marcos nacionales de cualificaciones, en las que se incluyera la garantía de calidad.

El Grupo de Trabajo es consciente de que esto debe estar finalizado a mediados de febrero y de que, en el caso de que no haya acuerdo en el Grupo de Seguimiento de Bolonia respecto a la propuesta, la continuación del trabajo requerirá un nuevo mandato por parte de los ministros reunidos en Bergen.

Un grupo de trabajo sugirió que los instrumentos para la transparencia se revisaran para verificar si eran compatibles con el desarrollo de marcos de cualificaciones.

EL MARCO DEL EEES Y OTROS MARCOS

El proceso de Bolonia abarca a todos los tipos de educación superior, al igual que lo hace el mandato del Grupo de Trabajo. Sin embargo, está claro, por una parte, que la necesidad de marcos de cualificaciones transparentes se extiende a todas las partes del sistema educativo, y por otra que sería un error desafortunado y contraproducente que cada parte del sistema educativo -a nivel nacional o europeo- desarrollara sus propios marcos de cualificaciones aisladamente y sin tener debidamente en cuenta las preocupaciones de unos y otros.

Uno de los temas es, por supuesto, el de las cualificaciones de entrada a la educación superior., pero como señaló Mogens Berg, el mercado de trabajo actual al igual que otros cambios desafían las fronteras tradicionales de la educación, y también las existentes entre la educación y el mundo del trabajo. El asunto de si las cualificaciones de entrada deberían ser una parte del marco integrador del EEES fue uno de los que suscitaron puntos de vista más divergentes entre los participantes, que oscilaban desde los que estaban totalmente a favor de incluir las cualificaciones de entrada en este marco a aquellos que se oponían con vehemencia. En nombre de los empleadores, Christoph Anz resaltó la necesidad de desarrollar un sistema de créditos común- y, presumiblemente, por extensión, un marco de cualificaciones común- para la educación superior y la educación y formación profesional.

Los marcos nacionales que se han desarrollado hasta ahora pueden servir de ejemplos de buena práctica., ya que abarcan todas las partes del sistema educativo del país correspondiente. Como ejemplo, el marco escocés consta de 12 niveles desde los logros de estudiantes con serias dificultades de aprendizaje, a través de las distintas partes de la educación primaria y secundaria, la educación y formación profesional y los títulos de primer y segundo ciclo de la enseñanza superior hasta el doctorado. Los marcos nacionales reflejarán también las distintas prioridades de los países y se diseñarán de acuerdo a las mismas.

Como sucede en el caso de la legislación nacional, los marcos nacionales podrán presentar distintos niveles de complejidad, debido a las distintas tradiciones nacionales respecto cómo de explícito se ha de ser en las regulaciones y qué debe asumirse sobre la base de provisiones más generales.⁵⁹

El contexto más amplio también ha sido subrayado por los ministros del Proceso de Bolonia, quienes en los comunicados de Praga y Berlín hicieron hincapié en la importante contribución de la educación superior en hacer del aprendizaje continuo una realidad.⁶⁰

A nivel europeo, parece que la cooperación ha avanzado más en a educación superior que en otras áreas del sistema educativo, y que el contexto geográfico es decididamente pan-europeo, en el sentido de que el proceso de Bolonia abarca en la actualidad a 40 países, mientras que la cooperación con la educación y formación profesional está más íntimamente ligada al marco de la Unión Europea(EU)/ Espacio Económico Europeo (EEA)⁶¹. Uno de los grupos de trabajo señaló la necesidad de ampliar el entendimiento de los procesos que están en marcha y sugirió que el marco integrador para las cualificaciones del EEES propuesto podría ser un excelente punto de partida que debería ser tenido en cuenta en un contexto más amplio.

David Coyne nos recordó que la Unión Europea ha situado el aprendizaje continuo directamente en la agenda política a través de su Estrategia de Lisboa (Educación y Formación 2010), y ha lanzado el Proceso de Copenhague que incluye la educación y formación profesional. En particular, la Comisión ha creado recientemente un grupo de expertos en un Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), con el mandato de seguir trabajando en el Proceso de Bolonia para la educación superior y en el de Copenhague para la formación profesional. El mandato más desarrollado, sin embargo, procede del reciente encuentro ministerial en Maastricht, donde los ministros encargaron el desarrollo de un Marco Europeo de Cualificaciones. Este encargo es muy similar al que se hizo al Grupo de Seguimiento de Bolonia, con la excepción de la referencia específica a la educación superior. David Coyne también subrayó la necesidad de establecer referencias cruzadas entre los diversos procesos.

⁵⁹ ⁵⁹ Tres leyes sobre la educación superior adoptadas en países del oeste de Europa entre 1995 y 2001 comprendían entre 5 y 13 párrafos, mientras que en dos recientes borradores de ley del sureste de Europa, solo los apartados referentes a los empleados ocupaban 26 y 27 párrafos respectivamente. Vid. Sjur Bergan : Un Cuento de dos culturas enpolíticas de educación superior :¿ la norma de la ley o un exceso de legalismo?. Publicado en inglés en el *Journal in International Education*. Volumen 8 Tema.2. Verano 2004

⁶⁰ La referencia est.a tomada del Comunicado de Berlín, pero se pueden encontrar frases muy similares en el Comunicado de Praga

⁶¹ Estos desarrollos aparecen en el capítulo 5 del informe del Grupo de Trabajo

Las razones por las que estas referencias cruzadas son necesarias se basan en el propio fundamento para un marco general, tal como lo presentó David Coyne : un marco único y coherente es mejor para los usuarios –estudiantes y empleadores- lo que quedó bien ilustrado en la discusión que tuvo lugar en la conferencia sobre si las cualificaciones de acceso deben quedar aparte del marco integrador. Otra razón es que es imposible decir dónde termina la formación profesional avanzada y dónde empieza la educación superior.

Para llevar a cabo el mandato de los ministros de la UE reunidos en Maastricht, David Coyne anticipó un marco que recoge todos los niveles de educación y formación a través de 7 u 8 niveles que van desde el aprendizaje que se adquiere normalmente a través de la educación básica, haciendo hincapié en el conocimiento general y las habilidades, hasta el nivel de doctorado. El marco debe centrarse en competencias más que en estructuras. Podría incluso cuestionarse si el término “marco de cualificaciones” es el apropiado o si no sería más adecuado llamarlo “marco de competencias”.

Un marco europeo de cualificaciones debería (y lo hará) cambiar el modo en que vemos las cualificaciones de los estudiantes. En muchos sentidos, el marco europeo lo hará del mismo modo que el marco del EEES: permitiendo a los estudiantes moverse entre las distintas cualificaciones y sistemas, proporcionan vínculos con la garantía de calidad, facilitando el reconocimiento en general y el del aprendizaje previo y el basado en la experiencia en particular. Y lo que no es menos importante, ayudará a los que proporcionan la educación y formación a describir y situar sus programas, en particular aquéllos que estén más alejados de la educación superior clásica. En este sentido, un marco de cualificaciones puede ayudar, por ejemplo, a las instituciones de educación superior en el diseño de planes de estudio que estén particularmente adaptados a su papel en la región en la que se encuentran. David Coyne, sin embargo, hizo una importante observación adicional: esperemos que un marco de cualificaciones europeo también ayudará al desarrollo de una cultura de la evaluación y de la calidad en todos los sectores de la educación, del mismo modo en que lo damos por hecho en la educación superior.

La decisión tomada por los ministros de la UE en Maastricht incluye el mandato de elaborar un sistema de créditos para la educación y formación profesional, y David Coyne hizo gran hincapié en que este no puede ser un sistema de créditos separado. Un marco integrador de cualificaciones requiere un sistema único de créditos: dos sistemas separados serían demasiados. Todavía existen tensiones entre las distintas tradiciones, de modo que es necesario que se realicen más consultas. Un tema es el de las relaciones entre las competencias y el tiempo de aprendizaje nocional, si bien se reconoce que las competencias deben expresarse de un modo que se pueda medir. Otro tema es la conexión entre niveles y créditos, que ya se ha suscitado por la definición de Helsinki de una cualificación de segundo ciclo (“Masters”).

David Coyne diseñó un calendario en el que la Comisión presentará dos recomendaciones al parlamento Europeo y al Consejo en la primavera de 2006, una de las cuales se referirá al Marco Europeo de Cualificaciones y la otra a los sistemas de créditos. Para llegar hasta allí, la Comisión deberá presentar documentos de consulta en la primavera de 2005, previsiblemente en abril o mayo, lo que irá seguido de un periodo sustancial de consultas de 6 meses, hasta octubre/noviembre 2005. Esta consulta incluirá un esfuerzo activo para buscar el consejo de una amplia variedad de actores y “stakeholders” de dentro y fuera de la Unión Europea. Esta fase de consulta es también importante para reducir el tiempo que se necesita para el proceso de co-decisión política que implica al Parlamento Europeo y al Consejo.

La iniciativa de establecer coherencia entre las distintas áreas del sistema de educación y entre los marcos integradores de cualificaciones a nivel europeo es laudable y necesaria. No es menos importante subrayar, como se hizo en el debate plenario, que este trabajo se debe llevar a cabo con total transparencia y que deben participar en él todos los miembros del Proceso de Bolonia. Éste es un requisito obvio para la parte del marco referida a la educación superior, pero también es importante para otras partes de un futuro marco europeo de cualificaciones en la medida en la que esas partes se introducen en e interaccionan con la educación superior.

Como se ha señalado, el gran desacuerdo existente sobre si sería apropiado o no incluir una descripción de las cualificaciones que dan acceso a la educación superior en el marco integrador de cualificaciones para el EEES, podría resolverse en el contexto de un marco amplio que abarcase todos o al menos más tipos de educación, como se hace en los marcos nacionales. Esto subraya aún más la necesidad de implicar a todas las partes del Proceso de Bolonia en el desarrollo de este amplio marco. Como dijo David Coyne en respuesta a los comentarios hechos en el plenario, mientras las bases legales de Bolonia, Copenhague y Lisboa sean diferentes, todo ello se basa en la voluntad política de los países implicados.

CONSIDERACIONES FINALES

Mi primer “consideración final” es hacerme eco del agradecimiento expresado por Germain Dondelinger, en calidad de Presidente del Grupo de Seguimiento de Bolonia, a las autoridades danesas como anfitriones de este importante seminario, y a Mogens Berg en particular por el excelente trabajo llevado a cabo para desarrollar el concepto de marco de cualificaciones y obtener su aceptación a nivel europeo.

Los marcos de cualificaciones constituyen una piedra angular de las políticas de educación superior en Europa, sea a nivel nacional o en el Espacio

Europeo de Educación Superior. Son un asunto importante de reforma estructural y su impacto es de gran alcance : al cambiar el núcleo de interés de los procedimientos a los logros del aprendizaje, los marcos de cualificaciones tienen el potencial de convertirse en los elementos básicos para la mejora de la dimensión social de la educación superior. Este aspecto fue especialmente destacado por ESIB, pero es un asunto de todos, y la dimensión social va a ser el tema de un seminario de Bolonia organizado por las autoridades francesas para celebrarse en París a finales de enero 2005.

Ahora tenemos ya una propuesta para un marco integrador, la conferencia la ha apoyado y es de esperar que los ministros la adopten. Algunos países ya han elaborado marcos nacionales, y muchos más lo harán en los próximos años. Este es un hecho muy positivo que supone un cambio sorprendente en un periodo muy corto. Sin embargo, es importante recordar que una vez que se tiene un marco, hay que implementarlo. Me gustaría hacerme eco de varios grupos de trabajo que subrayaron la necesidad de cooperación en la implementación de los marcos: la cooperación entre “stakeholders” tanto a nivel nacional como europeo y también la cooperación entre países. Aquellos países que sientan la necesidad de recibir consejo o incluso la participación de expertos extranjeros en la elaboración de sus propios marcos, deberían asegurarse el apoyo de sus compañeros socios del EEES, y esto se puede hacer a través de las instituciones, organismos y organizaciones adecuadas.

Al abrir nuevas vías de aprendizaje y al facilitar el reconocimiento de cualificaciones no-tradicionales, los marcos ayudarán a abrir oportunidades dentro de la educación superior a nuevos estudiantes que nunca antes podrían haber visto esas posibilidades. Si Europa, en palabras de la Estrategia de Lisboa, ha de convertirse en la economía más competitiva del mundo para 2010, no podemos permitirnos hacer menos. Si, para mantener la tradición humanista europea y la preocupación social -aunque éstas a veces no se hayan tenido en cuenta- tenemos que ver más allá de la dimensión económica, no podemos permitirnos hacer menos.

A lo largo de la última década Francia ha desarrollado una fuerte tradición en los musicales, y uno de mis favoritos es *Notre Dame de Paris*, basada en el clásico de Victor Hugo de 1813. En muchos aspectos, este musical trata de marcos de cualificaciones y reconocimiento, aunque sospecho que el público no siempre es consciente de este hecho. Pero, echemos una mirada más de cerca: *Notre Dame de Paris* trata de estructuras y marcos, representados por la catedral que aún hoy arrastra a cientos de miles de visitantes siglos después de su construcción. Trata del reconocimiento de lo no-tradicional, representado por el jorobado Cuasimodo y la gitana Esmeralda. Trata del rechazo al dogmatismo y al formalismo, representados por Frollo. Trata de conseguir que una antigua piedra preciosa resulte más atractiva a las nuevas audiencias, representadas por aquellos que prefieren escuchar la moderna versión melódica a leer el texto original y por quienes se mueven entre los dos como si fueran los componentes de un marco único y coherente. Trata de

la dimensión europea, representada por el compositor Richard Cocciante, que es francés, pero con evidentes raíces italianas. Y también trata de la “dimensión externa” representada por el cantante Garou, actualmente una de las estrellas principales del mundo francófono y que es natural de Québec.

El último punto subraya el hecho de que los marcos de cualificaciones y su centro en los logros del aprendizaje son vitales para conseguir que las “cualificaciones de Bolonia” sean reconocidas en otras partes del mundo- a las que nos referimos, a falta de una palabra mejor como “ a dimensión externa”⁶². Si el resto del mundo lo único que recuerda de “Bolonia” es que “Europa” va a reducir el título de licenciado (bachelor) de 4 a 3 años, los estudiantes europeos tendrán serios problemas cuando se establezca el Espacio Europeo de Educación Superior. Estos problemas sólo pueden evitarse si transmitimos con éxito el contenido y la metodología de nuestros marcos de cualificaciones, y si aplicamos la misma metodología de reconocimiento de logros de aprendizaje y no de procedimientos cuando evaluemos las cualificaciones de otros países del mundo.

Al igual que la propia Europa, el marco integrador de cualificaciones del Espacio europeo de Educación Superior establece un equilibrio entre la diversidad y la unidad. El objetivo es conseguir que sea lo suficientemente flexible y diverso como para ser interesante y a la vez lo suficientemente coherente como para ser comprensible. Nuestra aspiración para el espacio Europeo de educación Superior y sus marcos de cualificaciones quizás pueda expresarse mediante una frase hecha que tomamos prestada de nuestros amigos estadounidenses, quienes a su vez la utilizan en una lengua que tomaron prestada de la “vieja Europa”:

e pluribus unum.

De muchos, uno.

⁶²La “dimensión externa” del Proceso de Bolonia fue el tema de una importante conferencia organizada por la Organización para la Cooperación Académica en Hamburgo, los días 18 y 19 de octubre de 2004, cf <http://www.aca-secretariat.be/08events/hamburgconferenceOverview.htm>. Está próxima una publicación basada en los resultados de esta conferencia

Apéndice 8

El marco de cualificaciones de Espacio Europeo de Educación Superior

	Resultados	Créditos ECTS
Titulación de ciclo corto (dentro de o vinculada al primer ciclo)	<p><i>Las cualificaciones que indican la consecución del ciclo corto de educación superior (dentro de o vinculado al primer ciclo) se otorgan a los alumnos que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general⁶³ y suele encontrarse a un nivel que se sustenta en libros de texto avanzados; tales conocimientos ofrecen una base de apoyo para un campo de trabajo o formación profesional, para el desarrollo personal y para estudios posteriores de finalización del primer ciclo;</i> • <i>puedan aplicar sus conocimientos y comprensión de los mismos en contextos laborales;</i> • <i>posean la capacidad de identificar y emplear datos para formular respuestas a problemas bien definidos, concretos y abstractos;</i> • <i>sean capaces de comunicar sus conocimientos, habilidades y actividades a sus iguales, supervisores y clientes;</i> • <i>posean unas habilidades de aprendizaje que les permitan emprender estudios posteriores con cierta autonomía.</i> 	Aproximadamente 120 créditos ECTS
Titulación de primer ciclo	<p><i>Las cualificaciones que indican la consecución del primer ciclo se otorgan a los alumnos que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general⁶⁷, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;</i> • <i>sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional⁶⁴ y posean las</i> 	Incluyen normalmente 180-240 créditos ECTS

⁶³ La educación secundaria general incluye también la formación profesional con un componente suficientemente general.

⁶⁴ La palabra '**profesional**' se utiliza en los descriptores en su sentido más amplio, refiriéndose a aquellas atribuciones relevantes para desarrollar un trabajo o profesión que requiera la aplicación de algunos aspectos del aprendizaje avanzado. No se utiliza en relación con los

	<p><i>competencias⁶⁵ que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;</i> • <i>puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;</i> • <i>hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</i> 	
Titulación de segundo ciclo	<p><i>Las cualificaciones que indican la consecución del segundo ciclo se otorgan a los alumnos que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hayan demostrado poseer y comprender conocimientos que se basan en los típicamente asociados al primer ciclo y ,los amplían y mejoran , lo que les aporta una base o posibilidad para ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación⁶⁶;</i> • <i>sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;</i> • <i>sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que , siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;</i> • <i>sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;</i> • <i>posean las habilidades de aprendizaje que les</i> 	Incluyen normalmente 90-120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 créditos en el nivel del 2 ^{do} ciclo

requisitos específicos relativos a las profesiones regladas. Esto último puede identificarse más con perfil / especificación.

⁶⁵ La palabra '**competencia**' se utiliza en los descriptores en su sentido más amplio, lo cual permite la gradación de capacidades o habilidades. No se utiliza en un sentido concreto, identificado únicamente sobre la base de una evaluación de tipo 'sí/no'.

⁶⁶ La palabra '**investigación**' se utiliza para cubrir una amplia variedad de actividades, cuyo contexto suele relacionarse con un campo de estudio; el término se utiliza aquí para representar un estudio o investigación metódico basado en una comprensión sistemática y la conciencia crítica del conocimiento. La palabra se utiliza en un sentido inclusivo que integra la gama de actividades que fomentan el trabajo original e innovador en todo el espectro de campos académicos, profesionales y tecnológicos, incluyendo Humanidades y las tradicionales Artes Escénicas y otras de índole creativa. No se utiliza en ningún sentido limitado o restringido, o referido sólo a un 'método científico' tradicional.

	<i>permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo..</i>	
Titulación de tercer ciclo	<p><i>Las cualificaciones que indican la consecución del tercer ciclo se otorgan a los alumnos que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo;</i> • <i>hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica;</i> • <i>hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional;</i> • <i>sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas;</i> • <i>sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento;</i> • <i>se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.</i> 	No especificados